

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências

Universidade de Lisboa

**DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS
OBJECTIVOS DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
DO NOSSO SISTEMA EDUCATIVO**

— UM ITINERÁRIO POR MANUAIS DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE —

ESTELA MAFALDA INÊS ELIAS FERNANDES DA COSTA

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas

Universidade Nova de Lisboa

BIBLIOTECA
FAPO EDUCACIONAL
DE/TH-417
Faculdade de Ciências da ULS

Dissertação Apresentada para Obtenção do Grau de Mestre em Educação

Especialidade de Formação Pessoal e Social

Professora Orientadora: Maria Odete Valente

1997

N

CIEFCUL

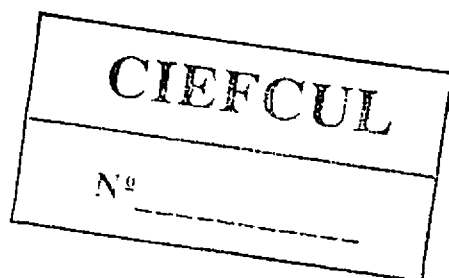
Nº _____

RESUMO

O presente trabalho tem como objectivo analisar as modificações operadas na elaboração de manuais de Língua Portuguesa do 9º ano de escolaridade à luz dos pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), nomeadamente no que concerne a área de Formação Pessoal e Social (F.P.S.). Pretende-se, assim, abordar a forma como vários autores de manuais escolares interpretaram os novos programas curriculares da disciplina de Língua Portuguesa para o 9º ano de escolaridade, a leitura que fizeram da LBSE e a forma como concebem a F.P.S. do ponto de vista transdisciplinar.

Palavras, textos, imagens, actividades de leitura propostas, tudo o que um manual apresenta está inevitavelmente circunscrito a uma ideologia que se difunde para o aluno. O manual constitui, pois, um pilar fundamental no processo de ensino-aprendizagem, tendo grande impacto na socialização dos indivíduos e na construção da sua identidade pessoal, razões de vulto para nos debruçarmos sobre a sua importância real.

Nesta perspectiva, abordaremos as questões supracitadas, procedendo a uma caracterização de cinco manuais, no intuito de se reflectir acerca das potencialidades heurísticas do ponto de vista dos objectivos da Formação Pessoal e Social concretizados na disciplina de Língua Portuguesa, assim como da necessidade de se evitar uma selecção acrítica dos manuais escolares.



AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Odete Valente pela sua sagesa, orientação, conhecimentos, críticas e sugestões ao longo deste trabalho, o meu profundo agradecimento.

À amiga Otilia Pereira e colega de Curso de Mestrado, pela amizade com que me apoiou e incentivou, encorajando-me ao longo da realização desta tese, o meu muito obrigado.

Às amigas Natália, Paula, Isabel, Tina e Ana Aurora pela amizade, apoio e estímulo para levar o trabalho até ao fim, o meu sincero reconhecimento.

À D. Fernanda Nunes pelo auxílio e apoio prestados em momentos de alguma ansiedade, o meu sincero agradecimento.

Aos meus pais pelo apoio, preocupação e motivação que sempre me dispensaram, todo o meu amor, carinho e gratidão.

CIEFCUL
Nº _____

ÍNDICE

RESUMO.....	i
AGRADECIMENTOS	ii
ÍNDICE.....	iii
ÍNDICE DE QUADROS.....	ix
I - INTRODUÇÃO	1
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	1
1.1. <i>Formulação do Problema</i>	8
1.2. <i>Definição dos Objectivos</i>	8
1.3. <i>Importância do Estudo</i>	9
II - A AXIOLOGIA EDUCACIONAL	13
1. A IMPORTÂNCIA DA AXIOLOGIA NA EDUCAÇÃO	15
2. A NOÇÃO DE VALOR.....	17
3. BREVE PANORÂMICA DA FILOSOFIA DOS VALORES	20
4. HIERARQUIZAÇÃO DE VALORES.....	23
5. CONCLUSÕES	26
III - A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO À LUZ DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL.....	27
1. A ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL.....	29
2. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (LEI 46/86).	32

2.1. Educação para a liberdade e a autonomia	33
2.2. Educação para a democracia.....	34
2.3. Educação para a solidariedade.....	36
2.4. Educação na ocupação dos tempos livres e desporto escolar	37
2.5. Educação artística e estética	39
2.6. Educação para a cidadania	41
2.7. Educação para os valores nacionais, patrimoniais e universais.....	43
3. UMA ESCOLA PLURIDIMENSIONAL NA LBSE	44
 IV - OS PROGRAMAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS OBJECTIVOS DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	
1. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO.....	47
1.1. Os Objectivos do Ensino Básico.....	47
1.2. O 3º Ciclo do Ensino Básico	51
2. PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DOS NOVOS PROGRAMAS DE LÍNGUA PORTUGUESA (NPLP).....	55
3. COMPONENTES NUCLEARES DOS NOVOS PROGRAMAS DE LÍNGUA PORTUGUESA (NPLP).....	56
3.1 Os Objectivos.....	56
3.2. Os Conteúdos Programáticos.....	59
4. BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
V - O MANUAL ESCOLAR.....	61
1. TIPOLOGIA DOS MANUAIS ESCOLARES.....	64
2. FUNÇÕES DOS MANUAIS ESCOLARES.....	66
3. O ESTATUTO DO MANUAL ESCOLAR.....	68

3.1. <i>Um suporte dos Programas</i>	68
3.2. <i>Um vector ideológico e cultural</i>	68
3.3. <i>Um instrumento pedagógico</i>	71
4. O ENQUADRAMENTO LEGAL DO MANUAL ESCOLAR NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS	73
5. OS MANUAIS ESCOLARES E OS OBJECTIVOS DA ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	76
5.1. <i>Análise de Manuais Escolares de Língua Portuguesa do 9º Ano de Escolaridade</i>	77
VI - METODOLOGIA	79
1. INTRODUÇÃO	79
2. OPÇÕES METODOLÓGICAS	81
VII - ANÁLISE DOS RESULTADOS	87
1. A ICONOGRAFIA	87
2. OS TEXTOS	87
3. ACTIVIDADES	88
4. UNIDADE 'OS LUSÍADAS'	88
4.1. OS EPISÓDIOS D'OS LUSÍADAS	88
4.1.1. <i>INTERTEXTOS DA UNIDADE 'OS LUSÍADAS'</i>	90
4.2. MANUAL A	91
4.2.1. <i>«Proposição» (Canto I)</i>	92
4.2.2. <i>«Consílio dos Deuses no Olimpo» (Canto I)</i>	93
4.2.3. <i>«Inês de Castro» (Canto III)</i>	93
4.2.4. <i>«Batalha de Aljubarrota» (Canto IV)</i>	93

4.2.5. «Despedidas em Belém» /«Partida das Naus» (Canto IV).....	94
4.2.6. «O Adamastor» (Canto V).....	94
4.2.7. «Tempestade e Chegada à Índia» (Canto VI)	94
4.3. MANUAL B.....	96
4.3.1. «Proposição» (Canto I).....	98
4.3.2. «Consílio dos Deuses no Olimpo» (Canto I).....	99
4.3.3. «Inês de Castro» (Canto III).....	99
4.3.4. «Batalha de Aljubarrota» (Canto IV)	99
4.3.5. «Despedidas em Belém» /«Partida das Naus» (Canto IV).....	99
4.3.6. «O Adamastor» (Canto V).....	100
4.3.7. «Tempestade e Chegada à Índia» (Canto VI)	100
4.4. MANUAL C.....	101
4.4.1. «Proposição» (Canto I).....	101
4.4.2. «Consílio dos Deuses no Olimpo» (Canto I).....	102
4.4.3. «Inês de Castro» (Canto III).....	102
4.4.4. «Batalha de Aljubarrota» (Canto IV)	102
4.4.5. «Despedidas em Belém» /«Partida das Naus» (Canto IV).....	103
4.4.6. «O Adamastor» (Canto V).....	103
4.4.7. «Tempestade e Chegada à Índia» (Canto VI)	103
4.5. MANUAL D.....	104
4.5.1. «Proposição» (Canto I).....	104
4.5.2. «Consílio dos Deuses no Olimpo» (Canto I).....	105
4.5.3. «Inês de Castro» (Canto III).....	105
4.5.4. «Batalha de Aljubarrota» (Canto IV)	105
4.5.5. «Despedidas em Belém» /«Partida das Naus» (Canto IV).....	105
4.5.6. «O Adamastor» (Canto V).....	105

4.5.7. «Tempestade e Chegada à Índia» (Canto VI)	105
4.6. MANUAL E.....	106
4.6.1. «Proposição» (Canto I).....	106
4.6.2. «Consílio dos Deuses no Olimpo» (Canto I).....	108
4.6.3. «Inês de Castro» (Canto III).....	108
4.6.4. «Batalha de Aljubarrota» (Canto IV).....	108
4.6.5. «Despedidas em Belém» /«Partida das Naus» (Canto IV).....	108
4.6.6. «O Adamastor» (Canto V).....	108
4.6.7. «Tempestade e Chegada à Índia» (Canto VI)	108
5. UNIDADE “AUTOS VICENTINOS”	112
5.1. AUTO DA BARCA DO INFERNO	113
5.2. MANUAL A.....	113
5.3. MANUAL B.....	117
5.4. MANUAL C.....	119
5.5. MANUAL D.....	119
5.6. MANUAL E.....	121
6. UNIDADE (S) “TEXTO NARRATIVO/POESIA”.....	125
6.1. MANUAL A.....	125
6.2. MANUAL B.....	128
6.3. MANUAL C.....	131
6.4. MANUAL D.....	131
6.5. MANUAL E.....	134
VIII - DISCUSSÃO GLOBAL DOS RESULTADOS.....	140
1. OS RESULTADOS E A FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO	140

2. DISCUSSÃO POR REFERÊNCIA ÀS QUESTÕES INICIAIS	141
2.1. A FORMAÇÃO PESSOAL NAS VERTENTES INDIVIDUAL/SOCIAL	141
2.1.1. <i>A liberdade e a autonomia</i>	141
2.1.2. <i>Os valores nacionais, patrimoniais e universais</i>	142
2.1.3. <i>A democracia</i>	145
2.1.4. <i>A solidariedade</i>	145
2.1.5. <i>A ocupação dos tempos livres e o desporto escolar</i>	146
2.1.6. <i>A Educação artística e estética</i>	146
2.2. A AQUISIÇÃO DE SABERES/CAPACIDADES FUNDAMENTAIS DOS NPLP	147
2.3. A CIDADANIA	147
2.4. ANÁLISE CRÍTICA DOS FENÓMENOS NATURAIS, SOCIAIS E CULTURAIS, OS ASPECTOS SÓCIO-AFFECTIVOS E CÍVICOS, NO PLANO FAMILIAR E NO DA INTERVENÇÃO RESPONSÁVEL NA REALIDADE	148
IX- CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	155
1. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO	155
2. CONCLUSÕES GERAIS	156
3. PERSPECTIVAS PARA TRABALHO FUTURO	157
BIBLIOGRAFIA	160

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 -	TABELA DE VALORES NA UNIDADE <i>OS LUSÍADAS</i>	110
QUADRO 2 -	TABELA DE VALORES NA UNIDADE “ AUTOS VICENTINOS”	123
QUADRO 3-	TABELA DE VALORES NA UNIDADE ‘TEXTOS NARRATIVO/POESIA”	137

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências

Universidade de Lisboa

**DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS
OBJECTIVOS DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
DO NOSSO SISTEMA EDUCATIVO**

— UM ITINERÁRIO POR MANUAIS DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE —

ESTELA MAFALDA INÊS ELIAS FERNANDES DA COSTA

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas

Universidade Nova de Lisboa

Dissertação Apresentada para Obtenção do Grau de Mestre em Educação

Especialidade de Formação Pessoal e Social

Professora Orientadora: Maria Odete Valente

1997

I - INTRODUÇÃO

1. Apresentação do estudo

Um dos objectivos do ensino básico consiste em "Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e socio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação" (Artº 7º, Lei nº 46/86). Por outro lado, deve visar-se o enriquecimento cívico e a inserção dos educandos na comunidade (Artº 48º). A Lei de Bases do Sistema Educativo e os diplomas regulamentadores dos órgãos de gestão e pedagógicos das escolas e dos programas do Ensino Básico apontam para a defesa de um conjunto de valores sócio-morais que colocam em igualdade de importância o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento sócio-moral. Surge, pois, a emergência de uma ideologia intercultural, a consciência da diversidade étnica, social e ideológica na sociedade e no mundo.

Na sociedade contemporânea assistimos a alterações sociais e políticas constantes, que vão da instauração da democracia, à integração na Comunidade Europeia. Por outro lado, as relações sociais denotam uma enorme perturbação, propagando-se uma crise de valores ao nível da sociedade em geral, visível na instabilidade familiar, na criminalidade e no terrorismo. Crise de valores manifesta também na juventude, nas incertezas dos jovens quanto ao futuro; no aumento da indisciplina e da violência; nas inúmeras manifestações juvenis; no consumo de droga; no número elevado de suicídios entre as camadas mais jovens; na prostituição juvenil. Como refere o Professor Manuel Ferreira Patrício (1993) a propósito da instabilidade axiológica da nossa época, "Vivemos, axiologicamente, sobre areias movediças. Essa difícil situação humana repercute-se com particular violência na educação, sendo factor de insegurança e angústia para (...) os professores" (p.21).

É inegável e inquestionável que a evolução científico-tecnológica, as transformações na economia, a crise nos sistemas ideológico-políticos tradicionais e a evolução do pensamento social e político acabam por ter enormes repercussões na vida social dos indivíduos. O impacto provocado pelos diversos tipos de desenvolvimento modificaram, pois, drasticamente o comportamento social, profissional, familiar e individual das pessoas, condicionando os seus comportamentos e pondo em causa valores tradicionais, até então tidos como seguros. Esta temática é de tal forma pertinente que não podemos deixar de citar Valente (1995) ao acentuar que, "Quando a sociedade experimenta diversas formas de ansiedade, necessidades e tem consciência de problemas, **responsabilizam-se sempre as escolas e exige-se delas respostas adequadas para o desenvolvimento de dimensões morais e cívicas na personalidade dos alunos.** Mas dentro das escolas as contradições de valores encontram-se do mesmo modo que na sociedade e nem sempre essas contradições são tornadas inteligíveis para os seus membros" (p.21) (negritos nossos). Há, por consequência, que preparar para a mudança, daí que "o mais importante que se poderá desejar hoje numa reforma educativa talvez seja que com ela o sistema consiga preparar as gerações futuras para a convivência com a dinâmica da evolução societal, com essa «mudança», fornecendo-lhes os instrumentos para a entenderem criticamente" (Grilo, E. M., Emídio, M. T., Silva, J. J. R. Fraústo da, Outubro, 1992, p.12).

A uma mutação profunda na maneira como as pessoas concebem as suas relações com o mundo corresponde uma nova escola pluridimensional, que visa uma concepção global do ser humano e da sociedade, em que importa compreender as grandes articulações e que é preciso situar no seu contexto histórico. Há, assim, um distanciamento do currículo tradicional, que se organizava sobretudo em redor das disciplinas do saber e na aquisição da cultura moderna nas suas dimensões literária, científico-tecnológica e artística, tornando irrelevante a preparação dos jovens para a vida. Actualmente é óbvia a importância que deve ser dada, pela educação escolar, ao desenvolvimento global da personalidade dos jovens, para a formação de cidadãos livres, autónomos, pluralistas, dotados de um espírito crítico, respeitador dos outros e das suas opiniões.

Embora o manual escolar não seja o único instrumento pedagógico ao serviço dos professores constitui, a par de outros materiais didácticos como os meios audiovisuais, a utilização do computador e de livros auxiliares, o instrumento de trabalho mais utilizado nas nossas escolas, quer pelo facto de ser o mais económico, quer o mais prático dos materiais pedagógicos. Referindo-se aos Estados Unidos, Zahorik (1991) refere: "Textbooks are a prevailing aspect of school life in the U.S.A. According to Shannon (1982), they are used from 70 to 95% of the time students spend in classrooms" (p.185). Por outro lado, num inquérito realizado, em França, pela COFREMCA, em Junho de 1985, aos encarregados de educação, estes demonstraram ter uma excelente opinião acerca dos manuais, a saber: 79% consideraram-nos sérios; 78% indispensáveis e 79% consideraram que ajudavam os alunos a trabalhar (Choppin, 1992, p.131).

O manual escolar constitui o meio de ensino mais utilizado no mundo inteiro, com incidências de natureza económica, pedagógica e social. Do ponto de vista pedagógico, a escolha de um manual em detrimento de outro implica a opção por determinadas concepções referentes à formação intelectual, cultural, ideológica, axiológica e afectiva dos alunos. O manual participa no processo de socialização dos jovens. É também neste sentido que Valente (1989) sublinha: "Veiculando normas e comportamentos, expressão concreta de determinados ideais, (os manuais) visam encaminhar as crianças ou os adolescentes para as futuras tarefas sociais, tanto no âmbito do trabalho como de outras actividades, na linha da adaptação ("Submissão" a regras, a maneiras de sentir, agir e pensar), há muito enunciadas por Durkheim." (p.81).

O manual escolar é, portanto, um instrumento valiosíssimo para o professor que nele encontra, com rigor científico-pedagógico, a essência dos programas que tem de seguir e cumprir; por outro lado, representa para o aluno o acesso fácil e seguro ao esclarecimento das suas dúvidas, assim como um estímulo para aprofundar os seus conhecimentos e dar largas à sua curiosidade. Consequentemente, o

manual escolar é (ou deveria ser) um espelho dos programas em vigência, no contexto educacional em que se enquadra, seguindo as suas linhas orientadoras no que respeita os conteúdos a leccionar e a orientação pedagógica a eles subjacentes.

A escolha pela análise de manuais da disciplina de Língua Portuguesa prendeu-se com a importância crescente que esta tem vindo a adquirir no nosso sistema educativo, a qual se torna evidente no carácter transdisciplinar, em espiral, da própria disciplina e do valor que lhe é atribuído em termos avaliativos. Actualmente, a língua materna surge valorizada *inclusive* em termos de carga horária, ao que se associa a noção de que a língua, é o primeiro dos veículos de comunicação, de construção do conhecimento. Por outro lado, a Língua Portuguesa é apenas mais um dos sistemas que cabe nas formas de comunicação. Estamos perante uma nova concepção da língua, integrada dentro dos sistemas multimédia de comunicação. Uma nova concepção que torna a disciplina de Língua Portuguesa no objecto de estudo de toda a formação, constituindo um dos eixos da própria estrutura curricular. É nossa convicção que as potencialidades que se abrem com a nova área de Formação Pessoal e Social dos alunos na sua vertente transdisciplinar, de disseminação dos conteúdos pelas várias disciplinas, é de extrema importância para que a escola contribua substantivamente para o desenvolvimento psicológico, dos discentes, no intuito de formar pessoas, seres humanos. A disciplina de Língua Materna (LM) quer na perspectiva transdisciplinar, quer como disciplina que constitui, a nosso ver, um espaço cujas potencialidades heurísticas são infinitas no campo da formação pessoal e social dos alunos, nomeadamente na aquisição das competências de vida, dando-lhes espaço para uma discussão sistematizada dos valores

Esta nova dimensão atribuída à disciplina de língua materna (LM), que consideramos positiva ao nível conceptual, levou-nos a procurar saber como se projecta no manual escolar e como é projectada pelo manual escolar. De acordo com Júlia Formosinho (1992), existe a "urgência de encarar o papel da escola no desenvolvimento socio-pessoal quer ao nível dos processos, quer ao nível dos conteúdos"

(p.11). A elaboração dos manuais de ensino é uma actividade que surge, assim, com uma responsabilidade acrescida, devendo os autores dos manuais ser advertidos nesse sentido. Citando Manuel Alte da Veiga, num comentário a Ramiro Marques (1992), "para a responsabilidade da Escola, do seu *corpo vivo* , na prossecução do que hoje em dia é admitido mas não praticado como um objectivo fundamental da Educação: o desenvolvimento socio-moral" (p.95). A forma como cada manual escolar interpreta os textos de Língua Portuguesa do 9º ano, é portadora de muitas cargas valorativas. Estudar que tipo de valores estes veiculam é estudar o tipo de conhecimento que lhes é oferecido nas escolas, pelos professores que amiúde seguem religiosamente os seus livros de textos e as actividades aí propostas, não se apercebendo das consequências benéficas ou nefastas do que transmitem. Deste modo, analisar os programas do ponto de vista da Formação Pessoal e Social, verificar a interpretação desses programas pelos manuais escolares e confrontá-los com a análise da LBSE, constitui uma investigação fundamental pela sua actualidade, pelo facto da Escola contribuir para a transmissão de valores, pela necessidade de formar integralmente os jovens, bem como pela importância de uma formação de professores que os liberte da prática corrente de adoptarem de forma acrítica as leituras dos programas apresentados nos manuais existentes no mercado editorial.

O critério da escolha e a falta de preparação dos professores para escolherem os manuais é, quanto a nós, uma realidade. Aquando da selecção dos manuais escolares reina nos docentes alguma ansiedade e indecisão perante a necessidade de tomarem uma posição acerca de um instrumento que consideram indispensável. Constitui uma tarefa muito importante e decisiva. A diversidade, a complexidade e a riqueza dos livros escolares, embora muito familiar, é pouco conhecida. Torna-se indispensável que os educadores, olhem com outros olhos esses manuais, um olhar crítico, melhor informado, menos redutor e mais objectivo. Para que tal seja possível torna-se indispensável ajudar os docentes a fazer essas escolhas de forma racional, fornecendo-lhes, segundo Huot (1989), "des éléments d'appréciation, et en leur proposant des analyses qu'ils n'ont pas les moyens de faire eux-mêmes" (p.138).

Urge analisar os manuais escolares à luz da LBSE, nomeadamente da componente da F.P.S assim como dos aspectos científicos, pedagógicos e axiológicos que encerram. Os programas preconizam várias metas, salientando-se com alguma relevância a do conhecimento científico. Consideramos que esta componente é amplamente concretizada na globalidade dos manuais escolares, variando apenas ligeiramente entre os vários manuais, na medida em que se tratam de conhecimentos mais ou menos fixos, o que advém da própria natureza do conhecimento científico, do paradigma que lhe está inerente.

Contrariamente à componente científica, pensamos que a axiológica dependerá já, em larguíssima medida, da forma como esses conteúdos científicos são apresentados em contextos variados. Os valores veiculados via manual escolar estão, deste modo, dependentes não só do próprio método adoptado pelo professor, mas também da interpretação que os manuais fazem acerca dos vários temas, das metodologias privilegiadas, das actividades propostas pelos autores, do conjunto de mensagens textuais e iconográficas oferecidas aos alunos, das representações que da Ciência têm esses autores, dos valores que prevalecem nas entrelinhas, entre outros. Estes são, pois, aspectos que marcarão a educação formal dos discentes, pelo que merecem, a nosso ver, uma atenção especial. Segundo Valente (1989, Janeiro), "A análise dos manuais escolares constitui um instrumento importante na avaliação da transformação a que vão sendo sujeitos os objectivos educacionais, desde a sua emissão na origem da cadeia, a nível dos órgãos centrais, até ao terminus quando apropriados pelos alunos e então manifestados em termos de **aquisições em conhecimentos, capacidades, atitudes e valores**" (p.9) (negritos nossos). Tendo em conta os aspectos referidos pela autora, procedemos à análise dos manuais utilizando grelhas que abarcaram problemática dos valores (explícitos/implícitos) segundo os seguintes critérios: a) textos/conteúdo; b) imagens/ilustrações; c) actividades propostas.

Muitos têm sido os estudos relativos à análise de manuais escolares. De acordo com Choppin (1992), "Aujourd'hui, c'est dans tous les manuels (...) que l'on recherche les préjugés dont, de manière intentionnelle ou fonctionnelle, explicite ou implicite, les livres de classe peuvent être les vecteurs"

(p.204). A atenção tem-se focado, desde há muito, essencialmente na análise do seu conteúdo intelectual. As técnicas de análise de conteúdo ou de frequência, os métodos próprios de disciplinas como a Linguística, a Semiologia--nomeadamente para a análise da iconografia--, as Ciências Políticas e a Sociologia, renovaram consideravelmente as análises, assim como com a aplicação de métodos quantitativos. Por outro lado, os investigadores não se contentam com a análise de preconceitos ou, por exemplo, com imagens explicitamente belicistas. Procuram igualmente analisar os pressupostos e revelar as interpretações subjacentes, as chamadas "underlying assumptions" (Karl-Peter Frietsche, in *Le Manuel Scolaire: histoire et actualité*, 1992, p. 204).

Relativamente a uma análise que abarque os objectivos da Formação Pessoal e Social (F.P.S) existem vários estudos que passaremos a referenciar: o estudo coordenado por Valente (1989) traduziu-se numa análise quase sempre crítica relativamente à dimensão axiológica presente a manuais de Ciências Naturais, Estudos Sociais, Língua Materna e Matemática dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, ciclos que correspondiam à educação básica até ao ano de 1987; também Marques (1989) analisou manuais escolares nos primeiros nove anos de escolaridade, havendo concluído que existia uma discrepância entre os programas, que acentuavam vários valores (e.g a justiça, o direito à vida, a dignidade da pessoa humana, o espírito crítico, os direitos civis, entre outros) e a maioria dos manuais analisados, os quais estavam muito longe de concederem o mesmo peso a esses valores preconizados nos textos oficiais.

No que diz respeito ao ano de ensino, escolhemos manuais do 9º ano de escolaridade devido a ser um nível de ensino que actualmente é um ponto de chegada e é projectivo. A aprendizagem organizada em termos de ciclo de estudos criada com a Reforma Curricular de 1989 constituiu uma evolução significativa. De facto, antes da referida reforma o percurso do então chamado "unificado", que consistia na formação geral para o complementar, era visto como um somatório de anos, constituindo o 9º ano unificado um corte a todos os níveis. Presentemente, com o prolongamento da escolaridade

básica até ao 9º ano, a formação deixou de ser geral para passar a ser básica, existindo uma progressão, em que o ensino prossegue por ciclos integrados de estudo, cada elo conduzindo ao elo seguinte. Assim, este "novo" 9º ano ou é um ponto de preparação, de saída para a vida activa ou um complemento de formação para o prosseguimento dos estudos. Trata-se, pois, de uma diferença abismal, que nos levou ao interesse em analisá-lo em termos da mensagem veiculada através do currículo do manual escolar.

1.1. Formulação do Problema

A nossa dissertação pretende verificar como é que os manuais de Língua Portuguesa do 9º ano de escolaridade interpretam os novos programas à luz da LBSE, nomeadamente os objectivos de Formação Pessoal e Social. Procuraremos, deste modo, investigar em que medida os valores veiculados em manuais de Língua Portuguesa do 9º ano são consistentes com os valores enunciados nos novos Programas de Língua Portuguesa do 9º ano de escolaridade e permitem uma educação integral dos alunos tal como está consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo.

1.2. Definição dos Objectivos

Os objectivos desta dissertação são os seguintes:

- Analisar em que medida os objectivos da Formação Pessoal e Social se incluem nos programas de Língua Portuguesa do 9º ano;
- Interpretar como é que os manuais de Língua Portuguesa do 9º ano interpretam os programas de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico, do ponto de vista dos valores;
- Destacar que momentos do ensino de Língua Portuguesa do 9º ano podem ser aproveitados para se dar uma boa Formação Pessoal e Social;

- Releva a importância dos professores de Língua Portuguesa evitarem adoptar acriticamente as leituras do Programa do 3º Ciclo (neste caso do 9º ano de escolaridade) apresentadas nos manuais em circulação no mercado editorial.

Considerando os objectivos supracitados, passaremos a referir quais as áreas que, neste estudo, irão receber um tratamento mais aprofundado:

1) Classificar os valores promovidos pelos manuais, distribuindo-os por categorias (uniformidade na categorização);

2) pesquisar a questão da Formação Pessoal e Social na LBSE;

3) identificar quais os valores enunciados nos programas de Língua Portuguesa do 9º ano;

4) perscrutar quais os valores transmitidos pelos manuais de Língua Portuguesa do 9º ano, verificando se há lacunas relevantes tendo em conta os programas de Língua Portuguesa do 9º ano de escolaridade;

5) perceber como são veiculados esses valores pelos manuais de Língua Portuguesa do 9º ano.

1.3. Importância do Estudo

É nossa convicção que a presente dissertação se reveste de importância por procurar responder a problemáticas, cujo interesse se revela a vários níveis, as quais podemos sintetizar da seguinte forma:

a) Responder às necessidades de mudança, nomeadamente relativamente à disseminação da F.P.S pelas diversas disciplinas e áreas curriculares, como é o caso da Língua Portuguesa;

b) Reflectir sobre a concretização da F.P.S. como área transdisciplinar, passível de concretização nos vários domínios da disciplina de língua materna;

c) Alertar os professores de Língua Portuguesa para uma intervenção fundamentada, reflexiva e sistemática na escolha dos manuais, tendo em vista a formação pessoal e social dos alunos.

No momento em que nos encontramos de aplicação da Reforma, colocam-se-nos a seguinte questão: será que as diferenças que se operaram em termos programáticos após a Reforma Curricular de 1989 tiveram consequências nas concepções dos novos manuais? Esta dissertação consiste, pois, num estudo exploratório, de análise de conteúdo em que se pretende, através de uma abordagem transversal, sincrónica, obter algumas respostas (as possíveis) às questões anteriormente enunciadas.

Além desta introdução, fazem parte deste trabalho o enquadramento teórico acerca dos valores (**Capítulo II**), a análise da LBSE face aos objectivos da F.P.S (**Capítulo III**), a análise dos programas de Língua Portuguesa do 9º ano de escolaridade (**Capítulo IV**), a explanação de vários aspectos relacionados com os manuais escolares (**Capítulo V**), a metodologia (**Capítulo VI**), a apresentação dos resultados (**Capítulo VII**), a discussão global dos resultados (**Capítulo VIII**), as considerações finais e recomendações (**Capítulo IX**) e a bibliografia.

No **capítulo II**, dar-se-á relevo à importância e natureza dos valores, nomeadamente salientar-se-á a importância da axiologia educacional; procurar-se-á igualmente explicitar a noção de valor. Procuraremos ainda apresentar uma breve panorâmica acerca da filosofia dos valores e procedermos a algumas incursões acerca da importância de uma hierarquização de valores. Este capítulo termina com algumas reflexões que denominámos por conclusões.

No **capítulo III**, procuramos comprovar que a área da Formação Pessoal e Social é um imperativo da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) presente de forma explícita no artigo

47º, nº2, mas igualmente de forma implícita, na medida em que perpassa ao longo da LBSE a necessidade de introduzir nos currículos escolares as componentes interpessoal, ética e cívica, no intuito de preparar os jovens para um real exercício da cidadania, estimulando a sua formação pessoal e social.

O **capítulo IV** prende-se com a interpretação do Programa de Língua Portuguesa do 9º ano de escolaridade, o qual analisámos do ponto de vista dos objectivos formulados, dos valores a veicular e da filosofia da educação que lhes está inerente. Assim, numa primeira parte, abordamos a questão das perspectivas pedagógicas presentes nos novos programas de Língua Portuguesa (NPLP); numa segunda fase, analisamos as componentes nucleares que constituem os NPLP, no que concerne os objectivos estipulados e os respectivos conteúdos programáticos.

No **capítulo V**, procedemos a uma explanação de vários aspectos relacionados com o manual escolar, dando conta da forma como os objectivos formulados pelo Ministério da Educação, analisados no capítulo anterior, são traduzidos e retransmitidos pelos manuais escolares. Abordaremos os conceitos subjacentes à realização de um manual escolar, assim como os critérios inerentes às funções do manual. Focaremos ainda citações de bibliografia consultada, por ser adequada à temática abordada, ao mesmo tempo que procuramos evidenciar a importância do presente estudo, a sua pertinência e oportunidade. damos conta da forma como os objectivos formulados pelo Ministério da Educação são traduzidos e retransmitidos pelos manuais escolares

No **Capítulo VI**, pretendemos clarificar aspectos que dizem respeito à metodologia, portanto, relativos ao problema em estudo, aos pressupostos das posições assumidas, à informação relacionada com a descrição dos instrumentos utilizados, das grelhas de análise adoptadas e adaptadas e ao processo de tratamento dos dados.

No **Capítulo VII**, a apresentação dos resultados, o assunto a abordar é o da análise dos dados, resultantes da análise de conteúdo efectuada.

O **Capítulo VIII** diz respeito à Discussão Global dos Resultados, nele relacionando-se os resultados obtidos com a fundamentação do estudo e as considerações por referência às questões iniciais.

O **Capítulo IX** contém as Considerações Finais e as Recomendações, baseando-se na importância do presente estudo, sintetizando as conclusões gerais, promovendo sugestões práticas para a implementação dos resultados ou para outras investigações futuras, alertando para a necessidade de um prosseguimento de novas investigações nesta área.

II - A AXIOLOGIA EDUCACIONAL

Interrogamo-nos amiúde sobre como discernir o Bem do Mal, ou seja, sobre o que devemos fazer e o que não devemos fazer. Tal como afirma Alberoni (1994), isso leva-nos a desejar "encontrar um porto seguro, um raciocínio rigoroso, um guia. Contudo, no mundo moderno, nada parece existir de semelhante" (p.9). A questão dos valores prende-se com as contradições criadas pelo homem, relacionando-se de forma directa com os conflitos sociais, sendo sobretudo em épocas pautadas por esse tipo de problemas de índole social, como é a época que atravessamos neste final de século, que se instaura a chamada «crise de valores». Acresce-se a este panorama algo decepcionante que os valores tidos como «tradicionais» não encontram substitutos. Deparamo-nos, assim, com a coexistência entre diferentes e inclusivamente opostos sistemas de valores, susceptíveis de criarem conflitos e gerarem uma espécie de vazio axiológico, que acompanha um sentimento de incerteza e ausência de referências latente na sociedade.

A sociedade, com as suas normas, variedade de costumes e de hábitos vai-se modificando no decorrer da história. Dai a importância de munir os jovens de ferramentas que lhes permitam encarar essas mudanças de forma autónoma, madura por forma a fazerem escolhas em virtude da sua própria reflexão e não como reprodução do que vêem ou influenciados pelos que os cercam. Esta temática é de tal forma fulcral porquanto "Hoje, a televisão, o cinema e a imprensa já não propõem um único modelo de comportamento, mas um repertório de alternativas. **Há muitas maneiras autorizadas de viver**" (Alberoni, 1994, p.29) (negritos nossos). Se esta afirmação de Alberoni constitui uma verdade indiscutível em termos da sociedade contemporânea, tal afirmação é ainda mais premente ao nível educacional, isto é, no tocante ao mundo referencial dos jovens, obrigados a fazerem opções, identificar conhecimentos, informações e competências necessários para responderem às tomadas de posição que lhes são exigidas pela sociedade. A formação pessoal e social do aluno deve, assim, pugnar por desenvolver nos jovens a capacidade de ter opinião sobre os assuntos, opiniões que terão que ser o

melhor fundamentadas possível, dando ao jovem a oportunidade de posteriormente intervir e agir em consonância com os juízos de valores que decorrem do seu quadro de referências.

Ao tomar uma posição o indivíduo está, conseqüentemente, a agir de acordo com o seu quadro de valores. Como escreveu Andrade (1992), "Nos limites da educação, tomar uma posição serve, principalmente, para tomar consciência dos seus valores e fundamentá-los, actualizar ou reconhecer a importância dos conhecimentos ou informações, ou seja, desenvolver o seu próprio quadro de referências, criando a possibilidade de o expressar fundamentadamente num contexto de conflito" (p.81). Daqui decorre o papel importantíssimo da Escola no sentido de proporcionar aos jovens uma preparação que lhes permita responder a questões perante as quais lhes são oferecidas múltiplas possibilidades de resposta. Saber identificar as alternativas existentes, saber reflectir e saber decidir é cada vez mais uma tarefa árdua, pois implica tomar uma posição qualificada, fundamentada não só do ponto de vista técnico, mas também dos valores. Além do mais, envolvem-se em todo este processo situações que, não raras vezes, têm como base conflitos interpessoais (se se tratar de decisões que afectam as posições de outras pessoas; conflito entre valores defendidos por duas ou mais pessoas) e intrapessoal (se se tratar de uma decisão pessoal; conflito entre os valores de uma só pessoa).

Pensamos, pois, que as actividades educativas não perdendo a sua vocação mais evidente (para muitos ainda a principal), de transmitir conhecimentos e desenvolver competências intelectuais, devem privilegiar implícita e explicitamente a temática dos valores (e não fechar-se na argumentação de um neutralismo que, sabemo-lo bem, não passa de um sofisma falacioso), numa perspectiva de formação pessoal e social dos jovens para as mais variadas fases da vida. Como reconhece Patrício (1989), "A educação não é para o homem um processo axiologicamente vazio, ou neutro, mas um processo axiologicamente positivo. Os fins são limites axiológicos. São irrealizáveis em plenitude. São um envelope axiológico: tudo o que contém é valioso; qualquer realização concreta sua é algo impregnado de valor" (p.12).

Este capítulo divide-se em quatro partes. A primeira prende-se com uma reflexão acerca da importância dos valores no campo educacional. Numa segunda parte, procuramos definir a noção de valor. A terceira parte prende-se com uma breve panorâmica diacrónica sobre a filosofia dos valores. Finalmente, far-se-á uma reflexão sobre a hierarquização dos valores e, por consequência, uma posterior reflexão conclusiva acerca de toda a temática que percorre o presente capítulo.

1. A importância da axiologia na educação

Queiramos nós chamar-lhe crise de valores, falta de valores ou revolução de valores, não podemos ignorar a existência, na nossa sociedade, de uma instabilidade axiológica. Senão vejamos: por um lado, grassa um estado de algum niilismo, isto é, a negação dos valores, o que coloca em causa o próprio sentido da educação; por outro lado, existe um neutralismo axiológico latente, que se verifica na falta de referências axiológicas para o acto educativo, o que leva Patrício (1993) a afirmar que, "A educação é esvaziada de valores. Sob pretexto de que é perigoso endoutrinar, inculcar valores, pugna-se pelo esvaziamento axiológico da acção educativa" (p.22). Um último aspecto prende-se com o positivismo, em que o dever e o direito são reduzidos ao facto, "Não há valores, há só factos. Os factos é que são os valores" (Patrício, 1993, p.22). Vivemos, pois, numa época em que se torna indispensável que a educação se vire para a problemática da educação moral e de valores. Como reconhece Andrade (1992), "é aparente o desaparecimento da moral nos nossos dias. Se é correcto dizer-se que a moral normativa convencional baseada na autoridade e no medo desapareceu, dando origem à dissolução dos valores e dos costumes, é também, por outro lado, evidente que se encaminhou para um relativismo de valores e normas que, da alçada do sagrado e do social, passaram a depender progressivamente da subjectividade e do indivíduo" (p.6). Deste modo, afigura-se-nos muito relevante a noção da importância da escolha patenteada nas palavras de Alberoni (1994) para quem, "Neste universo o equilíbrio não pode ser o bem, o desequilíbrio o mal. Não pode haver uma estrada direita, uma única meta, uma só norma universal que lhe regula o andamento. Deve ser escolhido, é verdade, em cada vez. Mas não a escolha imutável como uma recta" (p.28).

A educação torna-se refém do **relativismo axiológico** que a cerca, havendo uma desvalorização dos valores, os quais são tidos como iguais. Na verdade, assiste-se a um desmoronar hierarquiológico, como se todos os valores tivessem a mesma grandeza, sendo fruto da subjectividade da consciência dos indivíduos e negando-se o objectivismo inerente aos valores. O mesmo acontece com o **relativismo cultural**, pois também as diversas culturas são tidas como exactamente iguais. Deste panorama result alguma incapacidade da Escola firmar-se na sua própria cultura, de forma segura, confiante e afirmativa do ponto de vista axiológico.

Os valores são intrínsecos à educação. Para Munõz-Repiso (1993), "Assuming that **no activity within the school is axiologically neutral**, this means establishing that the construction of values affects all spheres of activity in the educational community" (p.19) (negritos nossos). Na verdade, os valores atravessam toda a actividade educacional, pois cada decisão ou acção que se tome em educação reflecte e transmite valores. Neste sentido, Reboul (1992) afirma, "Il n'y a pas d'éducation sans valeur" (p.1). Efectivamente, também Patrício (1993) reconhece: "A educação não é a vida toda do homem e a vida toda do homem não é a realidade toda. O que não pode é haver uma educação que o seja mesmo, sem que os valores a suportem, a impregnem e a envolvam" (p.63). Como reconheceu Valente (1995) a propósito desta temática, "As instituições educacionais são por definição social e culturalmente construídas e partilhadas e portanto inevitavelmente envolvidas em questões de valores. As questões educacionais mais importantes não são de natureza técnica, mas a expressão e representação de preocupações desta ordem" (p.21). É, pois, indispensável perspectivar filosoficamente a problemática dos valores em educação, razão pela qual se deve cada vez mais pugnar para uma pedagogia de reflexão e promoção dos valores, por forma a dar lugar a uma vivência e interiorização dos valores.

2. A noção de valor

Os valores encontram-se irremediavelmente relacionados com as nossas crenças e atitudes mais básicas, constituindo o que está na base do nosso comportamento, tendo uma tremenda influência no desenvolvimento das nossas personalidades. Todavia, a sua definição é algo subjectiva e dificilmente definível. Tal como afirma Johannes Hessen (1980), "O conceito de «valor» não pode rigorosamente definir-se. Pertence ao número daqueles conceitos supremos, como os de «ser», «existência», etc., que não admitem definição. Tudo o que se pode fazer a respeito deles é simplesmente tentar uma clarificação ou *mostração* do seu conteúdo" (p.37). Segundo Robinson (1991), "A value is a principle or set of principles which are consistent and which inform and direct our actions and activities" (p.9). Para Bartolomé e Cembranos (1981), "los valores son necesarios porque permiten buscar el sentido de la vida, y realizan al hombre en lo más propio y constitutivo suyo: en la capacidad de optar libremente en su propia realización personal" (p.21). É neste sentido que Reboul (1992) salienta que os valores dizem respeito a tudo o que permita ao jovem aprender a tornar-se homem (p.5).

Corroboramos Andrade (1992) para quem, "A palavra *valor* é difícil de definir, pois oscila entre o facto e o direito, entre o que se deseja e o que é desejável" (p.46). Na mesma linha de pensamento, Bartolomé e Cembranos (1981) consideram que valor "es algo deseable o que vale la pena. *Valorar* es calificar algo en alto grado. Lo que puede ser un valor para ti, sin embargo, puede no serlo para otra persona" (p.193). Também Reboul (1992) coloca a tónica não no desejado, mas no desejável, considerando que "La valeur n'est pas le désiré, mais le désirable; elle transcende nos désirs et demande parfois, sinon toujours, leur sacrifice" (p.38). Note-se a felicidade da utilização do vocábulo *sacrificio* para designar o acto voluntário dos indivíduos terem capacidade para renunciarem a um valor por outro qualitativamente superior. A propósito, Reboul (1992) dá como exemplo os pais que se sacrificam pelos filhos e os combatentes que se sacrificam em nome de uma causa, entre outros. O valor adquire, desta forma, o estatuto de algo em relação ao qual estamos dispostos a sacrificar qualquer coisa "ce qui

implique que toute valeur se situe dans une hiérarchie, puisque la chose sacrifiée doit avoir elle-même une valeur" (Reboul, 1992, p.43).

Bartolomé e Cembranos (1981, p.195) lembram-nos as três fontes de valores enunciadas por John J. Carey: a religião, a família e a sociedade. A religião porquanto muitos ou alguns dos nossos valores procedem precisamente das nossas crenças religiosas; a família, pois a maior parte dos nossos valores foram adquiridos pelo exemplo dos familiares, quer sob a forma de aprendizagem vicariante, quer explicitamente, sob a forma do "não deves"/"não podes", o que leva a que mais tarde nos revejamos em muitos desses valores e entremos em conflito com outros; a sociedade, pois "estabelece metas frente a las cuales el hombre confronta los valores que recibe de la religión y la familia" (p.195). Daqui resulta que, em última instância, os valores irrompem da experiência levando-nos, não raramente, a sentir a necessidade de reequacionar os nossos valores por forma a decidir se serão os mais adequados para nós.

Torna-se, portanto, indispensável evitar que a educação não seja doutrinadora, manipuladora, educando apenas no adestramento dos meios e defender uma educação que ensine os alunos a pensar sobre o **valor dos fins**. Para que tal seja possível deve ser feito racionalmente, ou não fosse a natureza dos valores racional! Na verdade, embora os valores possam ser acompanhados de sentimentos, não são sentimentos, são racionais. Como refere Andrade (1992), "Podem ser mais ou menos conscientes, mas isso não quer dizer que (...) não participam da natureza racional. A formação pessoal e social deve, por isso, procurar aprofundar a compreensão racional das implicações éticas das decisões que se tomam" (p.7).

Scheler (1955/1991), ao defender que o valor é conhecido emocionalmente não pretendia dizer que o conhecimento dos valores é apenas emocional, sustentava sim salientar que não existem valores sem emocionalidade, já que reconhece ser necessário considerar os valores como qualidades e não como relações, senão vejamos: "il faut donc les considérer (les valeurs) comme des qualités, non

comme des relations. Sans doute appartient-il à l'essence même de ces qualités qu'elles ne puissent accéder originairement à l'être-donné que dans une «perception-affective de quelque chose». Mais ce n'est pas à dire qu'elles consisteraient dans une quelconque relation par rapport à des états-affectifs, actuels ou «virtuels»." (p.255) (negritos nossos). Também Reboul (1992) é da mesma opinião, afirmando que os valores constituem o contrário da indiferença. O valor, nesta perspectiva, existe desde o momento em que as coisas deixam de nos ser iguais, a partir do momento em que uma dentre elas apele ou suscite a nossa preferência em detrimento de outra(s): "Cette appel est affectif et toute valeur se donne à nous dans un sentiment. Mais elle n'est communicable (...) que si le sentiment s'accompagne d'un jugement" (Reboul, 1992, p.1).

Como escreveu Andrade (1992), "os valores (...) podem ser pensados como conceitos. Mas não são conceitos ditos «concretos» ou empíricos, como por exemplo o conceito de cadeira; são, sim, conceitos abstractos, como a justiça.(...)os valores têm como exemplos acções humanas e os conceitos têm como exemplos coisas" (p.47). O mesmo autor reforça esta ideia dizendo que, no entanto, os valores distinguem-se "da generalidade dos conceitos abstractos por terem um *referente social*" (Andrade, 1992, p.47).

Contrariamente a Kant, Scheler (1955/1991) considera que os valores não são simples propriedades que estão dadas como coisas e a que nós chamamos bens; o ser dos valores é independente das coisas e das suas estruturas reais; os valores são essências; os bens não são valores, mas depositários ou portadores de valores -- sejam pessoas, coisas ou acções --.

Existe consenso entre os investigadores axiológicos quanto às características dos valores, as quais foram sistematizadas por Ferrater Mora (in Patrício, 1993, p.43) da seguinte forma:

- **O valer.** O valor **vale**, não é. O valor é **valente**, não é ente nem é válido--o valor é o que vale, ente é o que é, válido é o que tem validade. O valor é real: a sua forma de realidade é o valer.

- **A objectividade.** O valor é objectivo e não subjectivo, isto é, o valor é autónomo relativamente a qualquer apreciação subjectiva e arbitrária. A realidade dos valores é, assim, totalmente independente das preferências individuais.

- **A não-independência.** Os valores são independentes do acto subjectivo da preferência. São, contudo, ontologicamente dependentes, uma vez que não existem fora da realidade, mas na realidade, nas coisas e acontecimentos reais. São sempre referidos ao ser, por isso, e expressos como predicções do ser.

- **A polaridade.** Os valores são positivos ou negativos, necessariamente. A um valor positivo opõe-se sempre um valor negativo e vice-versa.

- **A qualidade.** Os valores são realidades qualitativas, das quais a quantidade está absolutamente ausente. Não é possível comparar quantitativamente os valores.

- **A hierarquia.** Os valores são comparáveis qualitativamente. A forma dessa comparabilidade é a hierarquia, que permite estabelecer relações de superioridade e inferioridade, de subordinante e subordinado.

3. Breve panorâmica da filosofia dos valores

Remontando à antiguidade clássica, **Sócrates** pode ser tido como o primeiro vulto importante na história da «filosofia dos valores», no seu combate ao relativismo e subjectivismo dos Sofistas e, consequentemente, à luta empreendida em prol da objectividade e absoluteidade dos valores éticos. Com a sua *Teoria das Ideias*, também **Platão** acabou por constituir uma Teoria de Valores, em que essas ideias eram sobretudo ideias de valores. Teoria que, segundo Hessen (1980), assentava no facto "de o seu mundo das ideias culminar precisamente na ideia de Bem, do valor ético e estético máximo" (p.25). **Aristóteles**, outro nome a reter no que respeita à «filosofia dos valores». Com ele a ideia de

Bem passa a firmar-se "nas coisas e na própria realidade empírica" (Hessen, 1980, p.25), despindo-se da transcendência da filosofia platónica, para assumir uma imanência cósmica.

Na Filosofia moderna, deve-se a **Kant** uma enorme contribuição no âmbito da «filosofia dos valores». Com ele, a ideia de valor desloca-se do Cosmos aristoteliano para o domínio da consciência, a qual passa a ser "a verdadeira pátria dos valores éticos" (Hessen, 1980, p.26).

As duas escolas que estão nas origens da Axiologia são a Austríaca, à qual pertenceram Meinong (1853-1921) e Ehrenfels (1850-1932) e a de Baden, à qual pertenceram Windelband (1848-1915) e Rickert (1863-1936). Ambas representam a bipolarização das tendências objectivista e subjectivista. Para a **escola Austríaca**, subjectivista, "o valor corresponde ao desejo despertado pelas coisas e é medido pela intensidade desse desejo" (Patrício, 1993, p.33). Relativamente à **escola de Baden**, objectivista, Patrício (1993) acentua "o carácter normativo e absoluto dos valores" (p.33). Trata-se de uma polarização que persiste até aos nossos dias, tendo ambas as correntes muitos seguidores. Assim, linha subjectivista teve, desde logo, nos E.U.A., Ralph Barton Perry (1876-1957), Bertrand Russell, Rudolf Carnap, Alfred Jules Ayer e o espanhol Risieri Frondizi. A doutrina objectivista, por seu lado, teve como seus representantes Max Scheler (1873-1928), Nicolai Hartmann (1882-1950) e os espanhóis José Ortega y Gasset e Manuel García Morente. Em Portugal, deve-se a Cabral de Moncada a introdução e a divulgação da problemática dos valores (Patrício, 1993). Lavelle, Ruyer e Polin são, por seu turno, os nomes mais representativos da filosofia francesa que contribuíram para o desenvolvimento da «filosofia dos valores».

Nietzsche esteve nas origens da moderna «filosofia dos valores», na medida em que impulsiona a teoria dos valores enquanto teoria autónoma, separada do corpo geral de uma filosofia. "As atitudes filosóficas perante a realidade foram por si interpretadas axiologicamente. O utilitarismo inglês de figuras como Bentham, James Mill e John Stuart protagonizaram outra origem da moderna «filosofia

dos valores». Todavia, a configuração de doutrinas axiológicas como «filosofias dos valores» aparece através de três linhas de pensamento cujas direcções distintas permitem individualizá-las, contribuindo para uma já verdadeira autonomia da teoria dos valores. A «filosofia dos valores» deve, portanto, a sua autonomia à emergência e florescimento das seguintes escolas:

1. a de **Franz Brentano**, que privilegiou os actos de preferência e de preterência;
2. a de **Dilthey**, que se dedicou essencialmente à análise dos fundamentos das concepções do mundo;
3. a que se inicia com **Lotze**, para se desenvolver na escola de Baden fundamentalmente com Windelband e Rickert, prolongando-se em Max Scheler e Nicolai Hartmann. Esta linha confrontou-se com o pensamento ético de Kant, com o subjectivismo e com o relativismo, buscando demarcar de forma exacta e precisa as características dos valores. Segundo Hessen (1980), Lotze constitui o verdadeiro pai da moderna «filosofia dos valores», pois é a ele que, de facto, "pertence a honra de ter introduzido definitivamente na consciência filosófica contemporânea os conceitos de «valor» e de «valer». Lotze distingue rigorosamente entre *valor* e *ser*, contrapondo o mundo dos valores ao mundo do ser" (p.26).

Refira-se ainda que a «filosofia dos valores» propagou-se, entretanto, de forma assinalável, senão vejamos: em todas as filosofias personalistas e existencialistas houve uma preocupação clara com o problema dos valores; marcante foi também a personalidade de Heidegger; em França surgiu um movimento axiológico forte, distinguindo-se, entre outros, René le Senne, Raymond Ruyer, Raymond Polin e Louis Lavelle; em Espanha salientou-se Ortega y Gasset que fez uma análise crítica do pensamento axiológico de Scheler; em Portugal, Cabral de Moncada escreveu sobre a filosofia dos valores no âmbito da filosofia do direito, dando um contributo importante para a introdução na Universidade de problemáticas e temáticas de cariz axiológico; no mundo anglo-saxónico, R.B. Perry,

John Dewey, G.E. Moore, S. Alexander e Laird demonstram, na sequência dos anteriores, quão intensamente a filosofia dos valores invadiu toda a filosofia contemporânea.

4. Hierarquização de valores

Os valores, sendo de várias ordens, permitem-nos delinear várias escalas de valia das ordens de valores e dos valores dentro de cada ordem. Como reconhecem Bartolomé e Cembranos (1981), "La experiencia nos indica que los valores no son todos del mismo orden, ni son meramente diversos. Cada uno de nosotros va construyéndose una organización jerárquica de sus propios valores, que no por ser real puede afirmarse que se convierta automáticamente en un corsé rígido o invariable. Con frecuencia no accedemos a dicha organización sino a través de múltiples tanteos en nuestros juicios de valor y conductas valorativas" (p.22). Digamos que os valores inspiram juízos e critérios que orientam o nosso comportamento através da subordinação dos valores inferiores aos superiores, para o que é decisivo o critério da positividade/negatividade dos comportamentos axiológicos.

Todo o processo educativo deve, pois, guiar-se pelo princípio da hierarquia, mas também do equilíbrio e da globalidade axiológica, o que implica que a vivência dos indivíduos, mesmo quando centralizada num determinado valor, repercute-se por todo o conjunto dos valores. Na verdade, o homem vive todos os valores, mas fá-lo com diferentes níveis de intensidade. Como referiu Spranger, a propósito das *nuances* e tónicas axiológicas dos indivíduos, "cada vida pessoal é um tom axiológico" (Patrício, 1993, p.107). Na verdade, os valores distribuem-se hierarquicamente, têm uma posição numa hierarquia, ou uma certa importância relativamente a outros. Deste modo, os indivíduos consideram que certos valores são mais importantes que outros, estando propensos a renunciar a uns em benefício de outros "Por exemplo, entre o valor da vida humana e o da propriedade de um bem material, pode existir um conflito se (...) para se salvar uma vida for necessário roubar" (Andrade, 1992, p.48).

Max Scheler (1955/1991, pp.125-129) constituiu uma das figuras mais proeminentes no âmbito da filosofia dos valores. A sua proposta de hierarquização axiológica é a seguinte, por ordem crescente em termos de importância e superioridade:

- **O agradável e o desagradável.** Prende-se com os sentimentos sensoriais quer do ponto de vista da percepção (e.g a pena e a fruição), quer do ponto de vista receptivo (e.g o prazer e a dor): "il reste que la différence entre les valeurs «agréables» et «désagréables» est une différence *absolue*, qui est claire *avant* la connaissance de ces choses." (p.125)
- **Valores vitais.** Refere-se aos bens e males físicos (e.g saúde, vigor, enfermidade, velhice, de «estar em forma», de ser terno). Scheler (1955/1991) salienta que estes valores são verdadeiramente autónomos, não podendo de modo algum ser submetidos aos valores do agradável/desagradável, nem aos úteis ou aos espirituais. O autor reforça ainda, "la «vie» est une véritable «essence», non un «concept-générique empirique» enveloppant seulement les «caractères communs» à tous les êtres organisés qui vivent sur la terre" (p.127).
- **Valores espirituais.** Dizem respeito aos valores estéticos, éticos e lógicos. Distinguem-se dos anteriores, "Dans la façon seule dont elles sont *données* elles comportent déjà une autonomie et une indépendance qui leur sont propres par rapport à toute la sphère du corps propre et du monde-ambiant, et elles manifestent également leur unité dans la claire évidence qu'on est «obligé» de leur faire le sacrifice des valeurs vitales" (Scheler, 1955/1991, p.127).
- **O Sagrado e o Profano.** São valores referentes a objectos absolutos, constituindo o valor do santo indispensavelmente um valor de pessoas. Distancia-se de todas as modalidades antecedentes, sendo que "J'entends par là, non plus une *classe* particulière et définissable d'objets, mais (...) *tout* objet donné dans la «sphère-de-l'absolu». Inversement cette modalité-axiologique

est tout à fait indépendante de tout ce qui a été estimé comme «sacré» dans les différents temps et chez les différents peuples, en fait de choses, de puissances, de personnes réelles, d'institutions, etc." (Scheler, 1955/1991, p.128).

Max Scheler ao criticar o positivismo e o pragmatismo como o faz torna imperiosa a reflexão pedagógica do seu pensamento axiológico, porquanto atravessamos uma época avassalada por esses mesmos positivismo e pragmatismo. O personalismo ético de Scheler(1955/1991) é, pois, um aspecto central da sua filosofia a partir do qual é possível desenvolver um verdadeiro personalismo axiológico, com inúmeras potencialidades e de uma riqueza extrema para a pedagogia dos nossos dias.

Reboul (1981, p.39) propõe-nos uma outra hierarquia axiológica, decorrente da de Max Scheler, supra-referenciada. É composta por cinco níveis em que, tal como na hierarquia anterior, cada nível é qualitativamente superior ao antecedente. Passamos a apresentá-la sucintamente:

1.O prazer, isto é, a satisfação imediata de um desejo. "C'est toute la valeur pour l'hédonisme" ;

2.O útil, ou seja, os valores económicos e os da saúde. Trata-se de um nível superior uma vez que podemos sacrificar o agradável ao útil "mais le plaisir n'est pas perdu; il est différé ou transféré" ;

3.O colectivo, ou o interesse comum que pode exigir o sacrifício do interesse próprio "on peut préférer sa patrie, ou son parti, à sa carrière, ou même à sa santé";

4.O humano, ou seja, o conjunto dos valores que pertencem à humanidade, valores como o conhecimento, os valores morais e os estéticos. Como tal, "on peut sacrifier l'intérêt de son pays, la «raison d'État», aux droits de l'homme";

5.A salvação, isto é, os valores que transcendem o humano, para lá da morte, reivindicados pelas várias religiões ditas universais.

Diferente é a posição de outro grande axiólogo contemporâneo, Nicolai Hartmann, segundo o qual os valores estéticos se colocam abaixo dos valores cognoscitivos, mas acima dos de utilidade, de prazer, vitais e morais.

5. Conclusões

Pensamos ter-se verificado ao longo do presente capítulo ser normal e desejável que cada autor utilize critérios diferentes relativamente à hierarquia de valores. Como escreveu Heinz Schirp (1989), "Além disso, a adesão estrita a gradações de valores não conduziria ao que constitui a "condição sine qua non" da democracia--o compromisso individual e comum relativamente a um juízo igualitário e à liberdade de acção. A democracia depende deste juízo" (p.48). De acordo com Bartolomé e Cembranos (1981), os valores "*se expresan, se comunican y se realizan a lo largo de todo el proceso educativo, encarnados en las actitudes de profesores y alumnos, en las metodologías escogidas, en los materiales de instrucción, en el clima educativo que se establece, en los objetivos que se proponen, en la evaluación que se realiza, en lo que se dice y en lo que «no se puede» decir dentro y fuera del aula*" (p.91) (negritos nossos). Seria, pois, grave se fosse possível estabelecer uma escala de valores única numa sociedade pluralista, democrática e neutra do ponto de vista ideológico e religioso como a nossa.

No que respeita o presente trabalho, a taxonomia utilizada foi construída com base nos valores sugeridos no NPLP, na LBSE, nos manuais analisados, assim como no estudo *Manuais Escolares - Análise de Situação* (GEP/MEC, Janeiro, 1989).

III - A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO À LUZ DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

A nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) que veio a ser publicada em 14 de Outubro, constitui o enquadramento legal do sistema educativo, onde se definiu os princípios gerais pelos quais se deve reger a política educativa. Constitui, deste modo, o ideário ao qual urge recorrer para se analisar de que forma os objectivos da F.P.S nela estão preconizados explicita e implicitamente. A existência da área da F.P.S é, a nosso ver, uma das virtualidades dinâmicas contidas na Lei de Bases susceptível de conduzir a uma imprescindível, real e autêntica reforma do sistema educativo português. Corroboramos Bártolo Paiva Campos (1995) quando refere: "Assim o nosso País tenha Governos que saibam dar o devido desenvolvimento a esta Lei e extrair dela toda a riqueza que contém!" (*Lei de Bases do Sistema Educativo--apresentação e comentários*, p.13).

O papel da escola na formação pessoal e social dos alunos não é recente, tendo sido uma constante ao longo deste século. As disciplinas entendidas no sentido clássico, isto é, centradas essencialmente na transmissão de conteúdos, têm-se mostrado incapazes de dar uma resposta cabal a situações concretas do quotidiano dos nossos jovens. Por outro lado, o niilismo patente na juventude leva a uma necessidade premente de colocar a ênfase na dimensão valorativa da formação pessoal e social dos jovens, havendo ainda a necessidade da contribuição escolar para o desenvolvimento psicológico dos alunos, com vista quer à prevenção de problemas quer à promoção da sua competência para a acção. Tal como afirma Maria do Céu Roldão (1993), "A emergência curricular de componentes de formação pessoal e cívica com carácter autónomo relaciona-se com a preocupação, reforçada nos anos 70/80, de atribuir à escola um papel mais actuante nos domínios da cidadania e da formação pessoal em relação com um contexto social cada vez mais abalado por crises de valores muito profundas" (p.337).

Trata-se, pois, de uma área cuja emergência radica em preocupações que se relacionam com as transformações sócio-institucionais resultantes de uma alteração profunda do tecido social. Simultaneamente, dá-se uma viragem nos valores e atitudes, alterou-se a forma de ocupação dos tempos livres com o monopólio dos *mass-media*, expandiu-se a droga, o terrorismo, a violência, a prostituição infanto-juvenil, enfim, tudo mudou. E a Escola? Tudo acaba por se reflectir nela e simultaneamente é nela que reside a capacidade de preparar, ou ajudar a preparar, as novas gerações para a mudança, estimulando-lhes a criatividade, não sem deixar de promover a autonomia desses mesmos jovens, transmitindo-lhes valores e conteúdos éticos, cívicos, culturais e estéticos. E isto porquanto, segundo Marçalo Grilo, Tavares Emídio e Fraústo da Silva (Outubro, 1992) a escola não tem conseguido "satisfazer a sua vocação dominante e associar às competências cognitivas o desenvolvimento de atitudes e valores essenciais à construção do futuro cidadão, interveniente, solidário e crítico, estruturando-se, preferentemente, numa perspectiva académica geradora de acentuado grau de teorização que responde mal aos desafios da vida activa" (p.26).

A criação da área da formação pessoal e social tem presente um conjunto de princípios ético-filosóficos e prende-se directamente com o modo de socialização dos jovens, o que passa pelo desenvolvimento da personalidade destes. Tal como na infância, o adolescente e o jovem vivem um processo de maturação "marcado predominantemente pela dialéctica entre a construção de uma identidade pessoal e uma progressiva inserção social" (Fonseca, 1992, Setembro/Dezembro, p.32). A adolescência é, de facto, um período atribulado da vida dos estudantes, do qual a escola não se pode demitir, uma vez que assume um papel decisivo no processo de desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. Além do mais, cabe à escola, enquanto agente da socialização assumir a formação integral do indivíduo, neste período da existência que se pauta, por um lado, pela elaboração de um sistema pessoal de normas e valores, de padrões comportamentais; por outro lado, pelo estabelecimento de relações interpessoais e o desenvolvimento de competências intelectuais, psicológicas e sociais que permitam uma acção responsável enquanto cidadão.

São contempladas na LBSE as áreas da educação do corpo; da educação intelectual; da educação afectiva; da educação moral, social e cívica; da educação para as restantes grandes ordens dos valores humanos, nomeadamente os estéticos. Estamos, indiscutivelmente, perante um novo paradigma de Escola. Um novo paradigma que rejeita o neutralismo dos valores, assumindo a LBSE a defesa da importância da educação para os valores de uma forma natural, própria de uma democracia pluralista, que se pauta pela defesa do diálogo, do espírito crítico, da autonomia, da liberdade e da solidariedade, entre outros. Tal como afirma Marques (1990, Junho), "A educação e a escola não podem alhear-se da promoção desses valores, sob pena de se alhearem da Lei da Bases do Sistema Educativo que é e deverá ser a Magna Carta das nossas escolas" (p.20).

O presente capítulo divide-se em três partes distintas: uma primeira, onde abordaremos a área da formação pessoal e social tal como vem consignada na LBSE e operacionalizada no Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto; uma segunda parte, em que focaremos a nossa atenção nos princípios orientadores da LBSE nos quais predominam, implícita ou explicitamente, os objectivos da F.P.S. Finalmente, faremos uma reflexão, uma sùmula, dos aspectos que se nos afiguraram mais pertinentes.

1. A Área de Formação Pessoal e Social

A LBSE explicita no seu **artigo 47º, nº 2** que "*os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito*" (negritos nossos). Os grandes objectivos desta área surgem, portanto, como a aquisição de uma série de competências de vida relativas às várias componentes indicadas no artigo 47º. Competências baseadas em valores, competências de natureza cognitiva, interpessoal, social, pessoal, psicológica e cívica, as quais tornem possível a inserção

responsável dos jovens na comunidade. Isto envolve sentido moral, escolha de valores, afirmação assertiva, entre outros.

Após a criação da área de Formação Pessoal e Social e a definição do seu âmbito pela LBSE, procedeu-se à operacionalização curricular desta área com o aparecimento do Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto, onde se precisa a natureza, os objectivos e a estrutura da F.P.S, a qual é alargada ao ensino secundário. Nos artigos 6º e 7º do referido Decreto-Lei sobre a Reforma Curricular dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto de 1989), o projecto da formação pessoal e social apresenta como dimensões quatro estratégias curriculares e uma de complemento curricular, a saber:

(a) a F.P.S é **disseminada** nas várias componentes dos planos curriculares, constituindo uma das três formações transdisciplinares (as outras duas são a língua materna e a valorização da dimensão humana do trabalho), isto é, *"todas as componentes curriculares do ensino básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação social e pessoal dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos"* (Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto de 1989, artigo 7º, nº 1);

(b) a F.P.S é uma formação **multidisciplinar** do espaço curricular obrigatório, não disciplinar denominado Área-Escola. Área-Escola, cujos outros objectivos se prendem com a concretização dos saberes através de projectos de carácter multidisciplinar e a articulação entre a escola e o meio (artigo 6º, nº 2). Saliente-se ainda que no 3º Ciclo do Ensino Básico a F.P.S é designada de "Educação Cívica", *"no 3º ciclo do ensino básico a área-escola inclui obrigatoriamente um programa de educação cívica para*

a participação nas instituições democráticas" (Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto de 1989, artigo 7º, nº 3) (negritos nossos);

(c) à F.P.S é-lhe atribuído um espaço curricular **disciplinar**, leccionada durante uma hora, nos doze anos de escolaridade, em alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e de outras Confissões, sob a designação de Desenvolvimento Pessoal e Social (Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto de 1989, artigo 7º, nº 2). Nesta disciplina concretizar-se-ão as componentes referidas na LBSE;

(d) à F.P.S cabe também um espaço ao nível das **actividades de complemento curricular**, criadas no âmbito da LBSE. No Decreto da Reforma Curricular (Decreto-Lei nº 286/89), os objectivos de formação pessoal e social são referidos ainda de forma algo implícita para as actividades de complemento curricular, o mesmo não sucedendo com o Despacho 141/ME/90 de 17 de Agosto, onde tais objectivos aparecem com maior evidência e clareza.

A **Área-Escola** constitui, assim, um dos espaços curriculares para a área da F.P.S e Cívica, sendo uma oportunidade para que professores, alunos, encarregados de educação e toda a comunidade escolar colaborem na implementação de projectos que tenham em conta objectivos de natureza cívica, pessoal, social, interpessoal e vocacional. Segundo João Formosinho (s/d) está-lhe cometido "a resposta aos anseios dos que desejam uma escola diferente--com autonomia, descentralizada, com participação local, com currículo menos académico e não cingida às actividades lectivas da sala de aula e com mais atenção aos aspectos da educação pessoal e social, ao nível moral e dos valores" (p.39).

O outro espaço curricular próprio para a área da F.P.S foi a criação de uma disciplina específica denominada **Desenvolvimento Pessoal e Social (D.P.S)**. Constitui, obviamente, o espaço propício para a promoção da maturidade cívica dos jovens, cujo programa apresenta um conjunto de princípios éticos, valores e atitudes a ser fruto de reflexão no âmbito da disciplina, onde se destacam, na relação do *eu* com o *mundo*, aspectos como a responsabilidade social e cívica, a noção da dimensão social do trabalho, o espírito crítico e criativo e a dimensão humana do trabalho (Fonseca, 1994, p.80).

Relativamente à definição de conteúdos para a área da F.P.S no seu conjunto, englobando as quatro estratégias previstas para a sua operacionalização, podem ser salientadas três dimensões do desenvolvimento humano referidas por Menezes (1993) "**o desenvolvimento na comunidade**, que remete para uma dimensão política (no sentido lato), ou, se quisermos, transpessoal, capacitando para a participação nos diversos contextos institucionais/organizacionais; **o desenvolvimento nas relações com os outros**, que atende especialmente à construção de modos gratificantes de cooperação e interacção; e **uma dimensão pessoal**, que se refere ao processo de construção da identidade, ou seja, da definição de si próprio como indivíduo e membro de uma cultura, do desenvolvimento de um sentido de unicidade e de pertença a grupos, instituições e comunidades" (negritos nossos) (p.327).

2. Princípios Orientadores da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86).

Como se verificou no ponto anterior, a área da F.P.S engloba várias estratégias previstas pelo Decreto-Lei nº286/89 de 29 de Agosto de 1989, sendo as duas mais explícitas as da Área-Escola (multidisciplinar) e da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (disciplinar). Cabe-nos, agora, analisar o que nos diz a LBSE a propósito das restantes, ou seja, a da área de F.P.S ser promovida em todas e por todas as disciplinas (pluridisciplinar) e igualmente nas actividades de Complemento Curricular. Assim, nesta parte do capítulo não nos referiremos a toda a área da F.P.S, mas apenas às componentes implícitas, isto é, à forma como as estratégias transdisciplinar e de Complemento Curricular estão preconizadas ao longo de toda a Lei de Bases.

De facto, para além das componentes explicitamente referenciadas no artigo 47º da LBSE outras existem que, impreterivelmente, estão subjacentes ao longo da referida Lei de Bases por forma a que se cumpra o grande objectivo de *"garantir a formação moral e cívica"* dos alunos, é o caso da educação para as relações interpessoais, das competências psicológicas e da temática da orientação profissional, só para citar alguns exemplos que passaremos a explicar.

2.1. Educação para a liberdade e a autonomia.

Um dos princípios orientadores da LBSE e da Reforma Curricular é a afirmação da pessoa humana, do educando, como a realidade em torno da qual se realiza o processo educativo. Ao nível do ensino básico tem-se, por isso, como objectivo proporcionar aos educandos *"a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária"* (Artigo 7º, alínea i)). Por outro lado, cabe igualmente à escola favorecer o *"desenvolvimento global da personalidade"* (Artº 1º, nº 2) ou, por outras palavras, *"o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos"* (Artº 2º, nº 4), o que nos remete para uma faceta substancialmente personalizada que a LBSE enfatiza, falando do direito à diferença *"mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais de existência"* (Artº 3º, alínea d)).

A F.P.S deve ser um objectivo da educação escolar, devendo enfatizar a promoção do desenvolvimento humano, preocupando-se em, por um lado, formar personalidades individuais e, por outro lado, promover a socialização das novas gerações. Campos (1991) sintetiza este cruzamento entre o pessoal e o social, salientando: *"a capacitação para a resolução dos problemas de vida, a promoção do desenvolvimento psicológico e a educação para os valores. Conforme a preocupação dominante, assim serão os contornos que a formação pessoal e social assumirá"* (p.7). Há, portanto, que pugnar pelo desenvolvimento da personalidade dos jovens, no sentido de uma personalização da actividade educativa, a par de objectivos interpessoais, sociais e vocacionais, da aquisição de

capacidades de acção, entre outras. Não se trata apenas de ajudar os jovens a optarem por uma determinada profissão, mas sobretudo deve tratar-se de ajudá-los a construir um projecto de vida de acordo com os seus próprios valores, interesses e capacidades. Como escreveu Aránzazu Aguado no Prefácio de *Estudios y Experiencias sobre Educación en Valores* (1981), "los problemas educativos son también, ante todo, problemas humanos. Recuperar en nuestros programas escolares y sistemas educativos la categoría no siempre bien recordada de «humanidad», viene a ser uno de los importantes del hoy y del mañana" (p. 13).

Estamos, assim, perante uma filosofia de educação eminentemente humanista, em que ao reconhecer-se tamanha importância à dignidade do ser humano, automaticamente valoriza-se a liberdade e a autonomia inerentes a esse ser humano. Isto, porquanto, através da liberdade, a pessoa fixa para si e por si mesma o seu comportamento face à vida, isto é, ela própria delimita o que faz realmente. Através da autonomia, "a pessoa assume o seu poder de autodeterminação ética, ou seja, a pessoa compreende-se como consciência moral apenas subordinada à lei que livremente aceita." (CRSE, 1988, p. 21). Liberdade e autonomia como princípios que cobrem a dimensão do processo educativo, apontando a LBSE para a necessidade de preparar os jovens para a compreensão dos problemas, preparando-os para o domínio de métodos e instrumentos de trabalho que lhes permitam continuar a aprender, de forma autónoma, pela vida fora.

De facto e segundo a CRSE (1988), "A educação não é apenas **para** a liberdade e **para** a autonomia. A educação é por exigência da sua natureza, **pela** liberdade e **pela** autonomia, dado que é na sua raiz, liberdade e autonomia" (p. 21).

2.2. Educação para a democracia

A **democracia**, expressão cabal do princípio da liberdade e da autonomia, vem reconhecer ao povo a mesma dignidade e valia que à pessoa individual. Neste sentido, a LBSE determina que "no

acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis" (Artº 2, nº3). Como reconhece Andrade (1992) a propósito da insistência veemente da LBSE neste domínio, "outra coisa não seria de esperar no contexto em que foi produzida: a necessidade de educar para uma democracia cada vez mais participada como dispõem o artigo 2º e o nº2 do artigo 73º da Constituição da República" (CRP, p.11).

No Artº 2º da LBSE, sob a epígrafe de **Princípios Gerais**, é de salientar os seguintes pontos: a) o direito à educação e à cultura; b) a democratização do ensino traduzida na igualdade de oportunidades; c) a liberdade de aprender e ensinar; d) o impedimento para o Estado de programar a educação e a cultura segundo quaisquer "*directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas*" (Artigo 2º, ponto 3, alínea a)); e) a não confessionalidade do ensino público. Convergindo para um espírito democrático, todos estes pontos confluem para o conjunto de directrizes que, contrariamente ao que parece querer transparecer da alínea d), por nós criada, traduzem princípios de natureza ideológica, filosófica, política, religiosa e estética. Na realidade, tal como afirma Eurico Lemos Pires (1995), dizer-se que "o Estado não está subordinado a directrizes ideológicas", é em si mesmo um paradoxo, pois a afirmação constitui já uma directriz ideológica" (p.25).

A LBSE estabelece de forma indubitável para a educação a incumbência de promover o desenvolvimento da democracia e do pluralismo. No Artigo 2º (**Princípios Gerais**), nº 5, diz-se que "*A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva*" (negritos nossos). Fases de fascismo e de nacionalismo na nossa história recente comprovam quão débil e periclitante a democracia é. Basta olharmos para os conflitos na Bósnia e em determinadas partes da ex-União Soviética, a onda de terrorismo na vizinha Espanha e na

Irlanda ou para o aumentar de movimentos neo-nazis por toda a Europa para que atribuamos cada vez maior importância à necessidade de uma forte coerência de valores na educação. Tal como escreveu Geldschlager (1993) ""«The school of democracy is the school». This sentence has lost none of its visionary force. It is indeed the case that today new and far reaching educational demands are being made on schools" (p.6).

A liberdade assume, deste modo, uma importância acrescida que lhe advém da associação entre o conceito abstracto do que significa a liberdade e o exercício real dessa mesma liberdade. A democraticidade como princípio organizativo do sistema educativo, exigida na LBSE assim o comprovam quando se refere que o sistema educativo deve "*contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias*" (Artº 3º, alínea 1)) (negritos nossos).

2.3. Educação para a solidariedade

A solidariedade constitui um valor nuclear da civilização ocidental. Trata-se de um princípio ético que, associando-se a valores como a liberdade, a democracia e a dignidade humana, deve ser implantada em toda a sua plenitude, sendo desejável que constitua um dos alicêrces da educação contemporânea. No Artigo 7º, alínea a) da LBSE, estabelece-se como objectivos do ensino básico assegurar aos portugueses uma formação que promova "*a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade nacional*". Também no Artigo 7º, alínea f) se propõe como objectivo do ensino básico, "*Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional*". A solidariedade aparece ao longo da LBSE como um valor a promover, quer na educação chamada escolar, lectiva, quer na extra-escolar, daí que no ponto 3, do Artigo 23º, alínea c) se afirme como ser um dos vectores essenciais da

educação extra-escolar *"Favorecer atitudes de solidariedade social e de preparação na vida da comunidade"*.

2.4. Educação na ocupação dos tempos livres e desporto escolar

No artº 4º (**Organização do sistema educativo**), ponto 3- refere-se: *"A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres"*. Às actividades de ocupação dos tempos livres atribui-se, desde logo, um valor que, no artº 48º, assumirá um cariz formativo, vocacionado para o desenvolvimento integral dos alunos, do ponto de vista pessoal e social.

No artº 48º (**Ocupação dos tempos livres e desporto escolar**), são mencionadas as actividades de complemento curricular, fundamentalmente de carácter cultural e desportivo, como necessárias à formação e à realização pessoal dos alunos. No ponto 5 do referido artigo, a ênfase é posta no desporto escolar, a propósito do qual se diz que visa *"a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como factor de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade"*. É particularmente importante tomar em consideração este artigo que incide, de forma feliz, na noção de que a função socializadora da Escola deve ser complementada por uma função personalizadora e que pugna por uma formação integral dos alunos, o que as actividades curriculares por si só não conseguem concretizar: *"1- As actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres"*. Como se constata, o nº1 deste artigo refere claramente que as actividades curriculares, que são actividades lectivas, devem ter como complemento um outro tipo de actividades, não curriculares. Remete-se, desta forma, a formação dos educandos também para fora dos tempos livres da escola. Por outras palavras, trata-se de lhes conferir (aos educandos) capacidades para saberem ocupar os seus tempos livres relativamente à sua vida social, o que se torna

de real importância numa sociedade que está "a evoluir no sentido de haver mais tempos livres para toda a gente, os quais têm de ser utilizados com qualidade e intencionalidade cultural" (Manuel Ferreira Patrício, in *Seminário Sobre a Reforma do Sistema Educativo*, 1990, p.30).

Estas actividades são, portanto, as actividades de complemento curricular, as quais surgem como imprescindíveis para ajudar a esse objectivo primeiro de educar de forma integral os indivíduos, consignando objectivos de âmbito pluridimensional, como atesta o **ponto 2, do artigo 48º**. Ai lê-se que estas actividades extralectivas "*visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e a desportiva, a educação artística e a inserção dos alunos na comunidade*". São referidas actividades cuja natureza cultural, cívica, artística, desportiva e de ligação dos educandos à sociedade nos remetem para um novo modelo da escola, o qual é reforçado no **ponto 4** do referido artigo, onde se diz que "*As actividades de ocupação dos tempos livres devem valorizar a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação*", o que implica que os educandos devem intervir ao nível da organização, concepção funcionamento e gestão dessas actividades.

Passa-se, assim, de uma concepção de escola unidimensional, presa às actividades estritamente curriculares, para uma escola preocupada em articular à componente lectiva a extralectiva. Cria-se, por conseguinte, um espírito de aproximação da Escola à Sociedade, às suas exigências e à sua complexidade. A uma primeira dimensão da escola (**nº1 do artigo 48º**) vem juntar-se uma segunda dimensão (**nºs 2, 3, 4, do mesmo artigo**), de cuja articulação sairá uma terceira dimensão pedagógica da Escola, "a dimensão interactiva" (CRSE, 1988, p. 62). Estamos na presença de um novo modelo pedagógico de escola, cujas alterações são profundas, criando-se uma dinâmica nova, uma Escola mais participada por todos que nela intervêm e mais enraizada no seu meio social, o que a torna inevitavelmente mais enriquecedora do ponto de vista pessoal e social, mais gratificante, satisfatória e motivadora para os alunos, os professores, os encarregados de educação e para a comunidade.

2.5. Educação artística e estética

A presente LBSE está, felizmente, imbuída da convicção de que cabe à escola dar ao jovem uma educação no campo artístico e estético, o que se torna indispensável para a cultura humana. Na verdade, ao longo da LBSE é reconhecida a importância que se deve conceder à participação dos alunos em actividades artístico-culturais, pois torna-se cada vez mais evidente o quão importante são as capacidades de expressão estética e artística na formação integral dos indivíduos.

A educação estética e a artística surgem, portanto, já não apenas como um mero floreado, mas como uma urgência só explicável pela percepção das suas capacidades heurísticas. Capacidades que permitem um desenvolvimento autêntico da individualidade da pessoa humana, assim como da estruturação da sua personalidade, integradas harmoniosamente. A este propósito, Emília Nadal (1990) afirma: "uma correcta educação estética é altamente **personalizante**, contribuindo decisivamente para a afirmação da **identidade**" (p.19). Trata-se, indubitavelmente, de um novo paradigma de escola. Este novo paradigma, evidente no papel atribuído à educação artística revela-se em vários artigos da LBSE. Assim, logo no **artigo 5º, sobre a educação pré-escolar**, salienta-se no nº 1, **alínea f)**, como objectivos da educação pré-escolar: "*Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica*". No que diz respeito ao ensino básico, é evidente a preocupação em promover a educação artística. O **Artigo 7º**, por exemplo, sob a epígrafe "**Objectivos**", **alínea c)**, refere que um dos objectivos do ensino básico consiste em "*Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e **promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios***"(negritos nossos). Daqui se conclui que o desenvolvimento do pensamento estético e artístico são, de facto, componentes basilares e constitutivas de um novo projecto de escola que visa a integração harmoniosa das várias dimensões da pessoa, em constante interacção. No **Artigo 8º, sobre a Organização**, constata-se que os objectivos específicos de cada ciclo incidem todos na componente artística. Assim, no **ponto 3, alínea a)**, fala-se, para o 1º ciclo, da

iniciação e progressivo domínio "*das expressões plástica, dramática, musical e motora*"; na **alínea b)**, relativamente ao 2º ciclo, refere-se uma "*formação humanística, artística, física e desportiva*", entre outras; quanto ao 3º ciclo, mantem-se esta tónica na **alínea c)**: "*a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva*". (ver p. 135). Efectivamente, a necessidade de uma formação estética e de uma educação artística surgem com um novo alento, na medida em que se fala em "*expressões*", "*formação*", e "*aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna*", o que nos leva a acreditar numa nova forma de entender estas vertentes. Por outras palavras, parece claro que às linguagens artísticas já não se atribui apenas um valor meramente instrumentalista, uma vez que se valoriza da mesma forma a facultação de meios e técnicas que possibilitam a expressão, promovendo-se o conhecimento e o gosto pelas artes. Assim, às linguagens artísticas atribui-se com o mesmo peso do aspecto técnico a necessidade do desenvolvimento do sentido crítico dos alunos, a estimulação da sua sensibilidade e da sua consciência estéticas, por forma a despertar e desenvolver uma consciência cultural.

Em relação ao ensino secundário, no **Artigo 9º, alínea b)**, são definidos **objectivos** que se prendem directamente com esta vertente artística e estética, cujo valor não é meramente instrumental, pois fala em "*Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística*". Como referíamos anteriormente, também no ensino secundário, à semelhança do que se passa no básico, a LBSE distingue os âmbitos da educação artística e da educação estética, as quais não se podem, segundo a Lei, restringir à transmissão de técnicas e de conhecimentos específicos. Muito pelo contrário, seja qual for o nível de ensino, dever-se-á educar o gosto, despertar a percepção crítica, desenvolver as múltiplas potencialidades expressivas e criativas dos alunos, permitindo o desenvolvimento de uma sensibilidade estética, que permita ao aluno adquirir critérios de qualidade que lhe permitam usufruir a arte e avaliá-la.

Como se verifica, estas componentes da formação artística e da estética constituem uma das preocupações inscritas ao longo da LBSE, tratando-se de áreas fundamentais no âmbito da F.P.S, o que não deixa de ser relevante se pensarmos que a escola é ainda, para muitos alunos, a única via de acesso a um meio cultural digno, a outros horizontes que os libertem da mediocridade cultural a que estão circunscritos. Por outro lado, tratam-se de componentes da educação que permitem à escola assumir o seu verdadeiro papel de educadora e não mera debitante de currículos. Permitindo às novas gerações um aumento do gosto pelas diversas formas de expressão artística, promove-se, assim, uma verdadeira formação pessoal e social dos educandos. Segundo Emília Nadal (1990), "A **educação estética**, como componente crítica e integradora do conhecimento, e a **educação artística**, como componente expressiva e criadora, são fundamentais e imprescindíveis num projecto educativo que vise o desenvolvimento integral da pessoa e a sua abertura a valores éticos e culturais" (p.27).

Finalmente, refira-se que se pugna também na LBSE, pelo incremento das diversas formas de expressão artística, o que leva a prever a criação de escolas de formação profissional artística (**artigo 10º, nº1**).

2.6. Educação para a cidadania

A escola deve atribuir aos jovens competências ao nível da participação social, da chamada educação cívica. Na realidade, há que abandonar o velho conceito de escola como instituição cujo objectivo único se confina a preparar os alunos para o mundo do trabalho. Pelo contrário, urge prepará-los para a vida na sua plenitude, nomeadamente para o exercício da cidadania. Aliás, como dispõe Andrade (1992), "Se a Escola é uma instituição social, como já é hoje, deve formar cidadãos para a sociedade de que faz parte. Assim, a educação moral do cidadão pertence à essência da educação. E foi desse modo que a educação foi compreendida nas raízes originárias da nossa civilização. É de todos conhecido o facto de que é nos textos gregos dedicados formalmente à política--como é o caso da **Política** de Aristóteles ou da **República** de Platão--que se trata da educação" (p.51).

O facto de vivermos numa democracia implica, contrariamente ao que se possa pensar, uma maior atenção a dar à formação cívica, aumentando ainda mais a importância que se lhe deve conferir, porquanto num sistema político democrático "não se trata de amestrar súbditos no silêncio e de manipulá-los, mas sim de educar verdadeiros cidadãos, capazes de exercer uma cidadania competente e responsável" (Ibáñez-Martín, 1990, p.29). Efectivamente, nas sociedades europeias pluralistas como a nossa, deve considerar-se imprescindível promover uma reflexão séria sobre os valores e sua transmissão aos jovens (Conferência Permanente dos Ministros Europeus de Educação do Conselho da Europa, Helsínquia, Maio 1987, in *Inovação*, vol.3, nº1-2,1990, p. 31).

Esta LBSE procura definir o modelo de cidadão a ser educado, o qual acaba por originar um determinado modelo educativo que lhe corresponde. No Artº 2º, diz o nº4 que, "*O sistema educativo responde às necessidades da realidade social*", o que traduz uma Lei de Bases aberta às exigências sociais, que espelha a preocupação de fazer a ligação entre a escola e a vida activa. É ainda no Artº 2º, ponto 4, que encontramos uma claríssima valorização do homem como elemento central da sociedade, constituindo o centro de todo o projecto educativo, uma vez que é dito caber ao sistema educativo incentivar "*a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários*" (negritos nossos).

A defesa do desenvolvimento íntegro dos jovens e o estímulo à formação de cidadãos prende-se com a recusa do endoutramento moral patenteado ao longo da LBSE. Na verdade, o que distingue um cidadão livre é exactamente a competência para o exercício da cidadania, isto é, "a capacidade para defender pontos de vista, para argumentar, para tomar decisões de forma autónoma e para participar livremente na vida das comunidades" (Marques, 1990, p.26). À escola cabe, por consequência, viabilizar a participação dos alunos em estruturas colectivas, ajudá-los a compreenderem os mecanismos da organização social e política, capacitá-los para resolverem problemas, desenvolvendo a sua capacidade interventora e de relação com os outros. Deste modo, criar-se-iam, segundo Ana Cadima (1993), "condições para a aquisição de hábitos de participação e para a formação de uma consciência de

cidadania, tanto numa dimensão pessoal, que diz respeito ao processo de construção da sua identidade, como no desenvolvimento de relações com os outros, envolvendo modos gratificantes de cooperação e interacção" (p.365).

Trata-se de um posicionamento marcadamente humanista, em que se pretende assegurar a formação moral e cívica, o que aparece patenteado também na forma como se valoriza, ainda neste artigo, "*a dimensão humana do trabalho*". O trabalho que surge, deste modo, como susceptível de se adequar ao homem e não o contrário. Segundo Pires (1995), "não se procura a formação do indivíduo com vista à sua adequação ao trabalho, mas antes este se deve adequar à dimensão humana" (p.26). Estamos, assim, perante uma perspectiva humanista da inserção na vida activa, em particular, e na vida social, em geral.

Uma última referência ao Artº 29º, sobre o **Apoio a trabalhadores-estudantes**, o qual contem indicações quanto à relação entre a sociedade e a escola, preconizando um regime especial que permita aos indivíduos nestas condições adquirirem conhecimentos, progredirem no sistema do ensino e usufruírem da "*criação de oportunidades de formação profissional adequadas à sua valorização pessoal*".

2.7. Educação para os valores nacionais, patrimoniais e universais

A LBSE coloca também em lugar proeminente a educação para os valores nacionais, pátrios. O Artº 3º, sob a epígrafe **Princípios Organizativos**, revela que o sistema educativo está organizado de modo a: "**a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo**" (negritos nossos). Pugna-se, pois, pela preservação da identidade nacional sem que isso implique nacionalismo exacerbado. Muito pelo contrário, uma vez que

coabita com um espírito europeísta, universalista. Conceber-se, assim, a sociedade portuguesa em termos de valorização do que é seu, alargando-se depois ao espaço europeu, a que pertence, e obviamente ao resto do mundo. Há, pois, a definição daquilo a que Eurico Lemos Pires (1995) chama "uma hierarquia de modelos históricos da sociedade: Portugal, a Europa e o Mundo" (p.26).

Rejeitando o **relativismo ético**, a LBSE aceita, contudo, o **relativismo social e cultural**, o que pressupõe o direito à diferença e o respeito pelas outras culturas. Respeito que passa pela defesa do próprio património cultural português, numa busca de identidade nacional legítima, em que se procura ter em conta a idiossincrasia do povo português, a defesa da sua língua, da sua cultura, das suas tradições. Uma política de tolerância, de valorização do povo português, de respeito e abertura aos outros povos. Nas palavras de Guilherme D'Oliveira Martins (Outubro, 1992), "Num mundo em acelerada mudança, é necessário considerar simultaneamente o microcosmos social em que cada um se insere, tal como ele é, e a necessidade de universalismo e de compreensão do que é diferente e dos outros. **A escola só exerce, deste modo, a sua função se contribuir para o enriquecimento da identidade social, abrindo-a à sociedade, à diversidade e à complexidade**" (p.43) (negritos nossos).

3. Uma Escola Pluridimensional na LBSE

A LBSE é explícita na rejeição ao neutralismo dos valores, ao relativismo moral e ao endoutrinação moral e cívico, sendo incisiva na defesa de valores inerentes a uma democracia pluralista como a nossa. A escola é, por consequência, chamada a advogar, em sintonia com a sociedade que a rodeia, a promoção dos valores democráticos da justiça, do bem-estar, da liberdade de consciência, do espírito crítico, da dimensão humana do trabalho, da solidariedade, cooperação, tolerância, identidade nacional, participação democrática na vida da comunidade, tudo em função da formação de cidadãos livres preparados para o exercício pleno da cidadania.

Ao longo da Lei de Bases contactamos com objectivos do âmbito sócio-moral em que a dignidade da pessoa, a reciprocidade e a justiça são uma realidade. Os valores aí referenciados apontam

decisivamente, nas palavras de Marques (1990) "para um estágio do desenvolvimento do raciocínio moral preocupado com a autonomia, o bem-estar dos grupos e das comunidades e a justiça. Sem lhe fazer referência directa, é possível concluir que a LBSE aponta para uma moralidade baseada em princípios éticos e na noção de contrato" (p. 39). Estamos perante uma nova filosofia educativa que, quer nas actividades curriculares quer nas extracurriculares (ocupação dos tempos livres), preconiza um reforço da formação cívica e moral, da educação artística, da educação física e desportiva, "porventura numa preocupação de corrigir o excessivo *academismo* existente e a «deformação da formação» que este produz" (Eurico de Lemos, 1995, p.47). Na verdade, implícito na LBSE está um novo modelo de escola, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos para tomar sobre si o papel determinante de apetrechar os alunos para lidarem com as situações próprias do quotidiano, levando-os a consciencializarem-se do quão importante são na evolução dessa mesma sociedade.

Apontando para uma organização do sistema educativo que assegure a formação integral dos alunos, a LBSE valoriza a educação para os valores e a educação para a democracia, privilegiando o desenvolvimento da personalidade dos alunos e a formação da cidadania, aspectos próprios de uma escola pluridimensional. É neste sentido que são elucidativas as palavras de Andrade (1992), quando afirma: "a Escola pode contribuir para um maior esclarecimento e debate dos valores implícitos na *estrutura básica da sociedade*. E é nessa direcção que aponta, não só a Lei de Bases do Sistema Educativo, como também a própria Constituição da República. A nossa Constituição pensa o cidadão como um *sujeito activo* de uma *sociedade em mudança*" (p.51). A LBSE transmite-nos, afinal, uma visão da Escola que queremos ter no virar do século, actualizada, moderna, pronta a responder a essa tríade que são a formação do **educando enquanto homem** (as suas necessidades de realização pessoal); a formação do **educando enquanto cidadão** (as suas necessidades sociais, torná-lo num indivíduo pronto a inserir-se e corresponder às exigências da sociedade) e a **formação profissional do educando** (dotá-lo com a formação básica indispensável à mobilidade de emprego, fornecendo-lhe as bases para constituir mão-de-obra qualificada à economia e aos serviços). Trata-se, pois, de uma Lei de

Bases que, do nosso ponto de vista, tem em vista a prossecução da real e efectiva transição do educando na vida activa, sendo composta por 50% de finalidades do ensino que apontam para uma educação escolar que privilegie a socialização dos alunos e contribua para a sua formação cívica.

IV - OS PROGRAMAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS OBJECTIVOS DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

1. Organização Curricular do Ensino Básico

Em 1986 define-se o quadro legal actualmente em vigor com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro), a qual conduz aos planos curriculares dos ensinos básico e secundário publicados no Decreto-Lei 286/89. A Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada pelo Parlamento e publicada em 14 de Outubro de 1986 constitui, pois, o enquadramento jurídico e o grande referencial do presente trabalho. Além disso, na sequência dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei 286/89), os novos programas de Língua Portuguesa é suposto ajustarem-se ao normativo da LBSE. Tal como vem referido na "Introdução" do volume I da *Organização Curricular e Programas do 3º Ciclo do Ensino Básico* (1989), com a Reforma Curricular **"estão em causa as opções educacionais que mais directamente se hão-de projectar na formação das gerações futuras, pelo que se espera ver nela contemplados os interesses e as necessidades de uma sociedade empenhada na mudança"** (p.7) (negritos nossos).

1.1. Os Objectivos do Ensino Básico

Os objectivos gerais do ensino básico, confluem para três dimensões essenciais do ponto de vista educativo, as quais espelham uma pedagogia de desenvolvimento integrado em que é fulcral a fomentação de atitudes e valores, sendo a aquisição de conhecimentos condicionada e suplantada pelo domínio de aptidões e capacidades. As três dimensões são as seguintes:

1. **a formação pessoal nas vertentes individual/social** : "Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação

pessoal, na sua dupla dimensão individual e social" (1989, p.14). Este objectivo tem vários objectivos específicos dos quais salientaremos os seguintes (1989, p.14):

- Promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade.
- Favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança.
- Proporcionar, em colaboração com os parceiros educativos, situações de ensino-aprendizagem, formais e não formais, que fomentem:
 - a expressão de interesses e aptidões em domínios diversificados
 - a experimentação e auto-avaliação apoiada desses interesses e aptidões
- Favorecer, no respeito pelas fases específicas de desenvolvimento dos alunos, uma construção pessoal assente nos valores da iniciativa, da criatividade e da persistência.
- Incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido de entreajuda e cooperação (1989, pp. 14-15);

Como se pode constatar, parte-se do princípio de que o aluno com quem interagimos é um indivíduo com as suas características pessoais. A instrução surge como algo mais vasto, um indivíduo educa-se no seu todo.

-
2. **a aquisição de saberes/capacidades fundamentais:** "Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes" (1989, p.14). Deste grande objectivo relacionado com as aquisições básicas e intelectuais, decorrem outros, dentre os quais salientamos, pela sua importância para o presente trabalho, os que se seguem (1989, p.15):

- Promover:
 - o domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação verbais e não verbais;
 - a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da língua portuguesa em situações de comunicação oral e escrita;
 - o conhecimento dos valores característicos da língua, história e cultura portuguesas;
 - o reconhecimento de que a língua portuguesa é um instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal.
- Garantir a aquisição e estruturação de conhecimentos básicos sobre a natureza, a sociedade e a cultura e desenvolver a interpretação e a análise crítica dos fenómenos naturais, sociais e culturais.
- Contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade estética.
- Favorecer o reconhecimento do valor das conquistas técnicas e científicas do Homem;

3. a habilitação para o exercício da cidadania responsável: "Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática" (1989, p.14). O objectivo da dimensão para a cidadania apresenta os seguintes objectivos específicos (1989, p.16):

- Estimular a criação de atitudes e hábitos positivos de relação que favoreçam a maturidade sócio-afectiva e cívica, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.
- Promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo que favoreçam:
 - a realização de iniciativas individuais ou colectivas de interesse cívico ou social;
 - a análise e a participação na discussão de problemas de interesse geral.

- Assegurar, em colaboração com as entidades adequadas e designadamente as famílias, a criação de condições próprias:
 - ao conhecimento e aquisição progressiva das regras básicas de higiene pessoal e colectiva;
 - a uma informação correcta ao desenvolvimento de valores e atitudes positivas em relação à sexualidade.
- Estimular a prática de uma nova aprendizagem das inter-relações do indivíduo com o ambiente, geradora de uma responsabilização individual e colectiva na solução dos problemas ambientais existentes e na prevenção de outros.
- Criar as condições que permitam a assunção esclarecida e responsável dos papéis de consumidor e/ou de produtor.
- Garantir a informação adequada à compreensão do significado e das implicações do nosso relacionamento com outros espaços sócio-culturais e económicos e suscitar uma atitude responsável, solidária e participativa.
- Fomentar a existência de uma consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de compreensão internacionais.

Estamos, deste modo, não perante um currículo academicista, assente na fragmentação e compartimentação dos saberes, regido pela lógica dos conteúdos programáticos, mas sim um currículo confluente (McNeil, 1985, in Salgado, 1993, *Inovação*, p.355), baseado na integração, orientado para a compreensão das vivências dos alunos, onde se assiste a uma interacção dos vários domínios. A dimensão afectivo relacional (emoções, atitudes e valores) interpenetra-se, assim, com a dimensão cognitiva (dos conhecimentos e capacidades intelectuais). Um currículo adequado à promoção da área de F.P.S, assente na pessoa, nos seus contextos de vida e na promoção das potencialidades dos sujeitos. Um currículo, segundo Salgado (1993), "Orientado pela relevância. Ou seja, os conteúdos ligam-se estreitamente às necessidades básicas e às vidas dos participantes e são significantes para eles, tanto

emocionalmente como cognitivamente" (p.355). Aliás, é claramente referido no vol. I da *Organização Curricular e Programas* do 3º Ciclo do Ensino Básico, que se rejeita o modelo academicista, seleccionando-se (1989), "um corpo de conhecimentos básico e nuclear, cujo estudo é susceptível de proporcionar o domínio de capacidades e instrumentos intelectuais, de formas de comunicação, de destrezas motoras e de estimular simultaneamente o enriquecimento da sensibilidade e a clarificação de valores" (p.22).

O Sistema Educativo, ao ter que prosseguir estes três objectivos, torna a educação no mecanismo privilegiado para a preservação e afirmação da identidade nacional, a transmissão de valores éticos e cívicos e a formação dos recursos humanos necessários para enfrentar o desafio do desenvolvimento económico e da modernização da sociedade portuguesa.

1.2. O 3º Ciclo do Ensino Básico

Dever-se-á encarar o ensino básico como um todo integrado, apesar da existência de uma distinção funcional entre os 1º, 2º e 3º ciclos, cujas especificidades decorrem dos diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo que caracterizam os alunos nos vários níveis etários. Digamos que cada ciclo desta cadeia prepara o ciclo seguinte, até atingirem a etapa final, o 9º ano. O 3º ciclo, sobre o qual se debruça o presente estudo tem como funções (para além de favorecer a consolidação e o aprofundamento de conhecimentos, atitudes e valores), "a aquisição sistemática e diferenciada de conhecimentos e aptidões nas áreas da cultura humanística, artística, física, científica e tecnológica e o desenvolvimento de valores que facultem, por um lado, uma formação adequada ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos e, por outro lado, a realização autónoma e responsável da pessoa humana, na sua dimensão individual e social" (1989, *Organização Curricular e Programas* do 3º Ciclo do Ensino Básico, vol. I, p. 19). Uma perspectiva humanista do currículo, assente num paradigma curricular integrador, centrado na actividade interna do aluno.

1.2.1. A Formação Pessoal e Social no 3º Ciclo do Ensino Básico

No volume I da *Organização Curricular e Programas do 3º Ciclo do Ensino Básico* (1989), refere-se a existência de duas áreas inovadoras--a Área-Escola e as chamadas "formações transdisciplinares"--, "nas quais se cumpre privilegiadamente o projecto de integração dos saberes e atitudes" (p.23). Segundo o artº 9º, do Decreto-Lei nº 286/89 "Constituem formações transdisciplinares a **formação pessoal e social** (...), a **valorização da dimensão humana do trabalho** e o **domínio da língua materna**" (negritos nossos). O decreto prevê várias estratégias para operacionalizar a área da F.P.S., a saber:

- estratégia transdisciplinar (em todas as componentes disciplinares);
- estratégia multidisciplinar (Área-Escola);
- estratégia disciplinar (disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social --D.P.S.);
- estratégia de complemento curricular (nas actividades que visem vários fins culturais, onde se inclui o desporto escolar).

Temos, portanto, várias assunções pela escola do seu papel de formação social e pessoal dos educandos, duas assunções que através da F.P.S visam favorecer o espírito crítico dos alunos, propiciando também a interiorização de valores espirituais, morais, estéticos e cívicos. Segundo Bartolomé e Cembranos (1981) "*Perguntarnos por el valor-es preguntarnos por el hombre*" (p.18). Duas das assunções supracitadas, explícitas na criação da disciplina de **Desenvolvimento Pessoal e Social** e da inclusão na **Área-Escola** de objectivos da F.P.S; outra, implícita, presente ao longo do quadro legal, ou seja, na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro de 1986 (transdisciplinar). É esta última assunção a que pretendemos abordar no presente trabalho, verificando a submersão dos objectivos da F.P.S na LBSE, assim como a disseminação dos seus conteúdos quer no programa do 9º ano da disciplina de língua materna, quer em manuais de língua portuguesa do 9º ano.

É esta concepção mais abrangente da área de Formação Pessoal e Social consignada na LBSE, que será defendida no presente trabalho. Concepção que se revê nas palavras de Salgado (Maio, 1992), para quem a F.P.S além de sustentar-se na disciplina de D.P.S e na Área-Escola "terá significado em todas as práticas que terão lugar na Escola e na sua relação com outras instituições comunitárias, dentro e fora das aulas, em actividades formais e não formais, nos momentos de trabalho, nos de lazer, nas relações que se desenvolvem com colegas, com professores, com técnicos, com funcionários, com outros actores que interagem com a escola" (p.6).

Por outro lado, refira-se a importância conferida à valorização da dimensão humana do trabalho e ao **domínio da língua materna**, a qual surge como o eixo da própria estrutura curricular, sendo objecto de estudo de toda a formação do ensino básico, constituindo uma das funções de todos os docentes. A língua portuguesa surge transdisciplinarmente conceptualizada devido a ser veículo de comunicação. A centralidade curricular da aprendizagem da língua materna vertical e horizontalmente articulada, é uma realidade.

A língua portuguesa é um instrumento vivo que se oferece à realização de cada um, cada um recria a língua, tem o seu próprio idiolecto. A língua, instrumento de transmissão e criação da cultura nacional. A cultura é interacção, não é estática. Fazer (não, olhar) a cultura. A porosidade da escola em múltiplos eixos de interacção. A escola porosa, aberta e onde entram muitas influências. Formação polivalente (saber; saber-ser; saber-fazer) para a educação permanente e para a mudança. As alterações socio-políticas registadas nos anos recentes, tais como a descolonização, a instauração do regime democrático e a integração na C.E, remetem-nos para certas questões que ganham agora um maior relevo. É o caso da questão da «identidade nacional», intimamente ligada ao papel da língua, factor de diferenciação no espaço europeu e de união no contexto atlântico. Por outro lado, as mutações sociais, culturais, económicas e políticas determinam que se privilegie certos saberes e atitudes. Para além das

bases culturais fundamentais, "aprender a aprender" e "aprender a empreender" parece ser a resposta possível.

O Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto ao referir, no Artigo 7º, ponto 1, que "todas as componentes curriculares devem contribuir de forma sistémica para a formação pessoal e social dos educandos (...) e a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos", frisa a necessidade de se promover uma formação pessoal e social dos alunos através da disseminação dos conteúdos da F.P.S pelas diversas áreas curriculares. Daqui decorre que um cuidado maior deverá ser posto na elaboração dos programas de ensino e da concepção dos manuais escolares. O papel da escola na formação pessoal e social dos alunos aparece de um modo explícito na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei sobre a Reforma Curricular (Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto), encontrando-se disseminada por toda a LBSE. O decreto governamental da reforma curricular não vem senão acentuar a estratégia transdisciplinar de operacionalização da área da formação pessoal e social, salientando a importância do contributo de todas as disciplinas. Aliás, a necessidade de tratamento da área de formação pessoal e social ultrapassa a existência da sua autonomia como disciplina curricular, pelo que basta ler a LBSE para se concluir isto. Como se verificou, a existência de áreas autónomas, como sejam a Área-Escola e a disciplina de D.P.S, não invalida a necessidade de se integrar os objectivos e conteúdos desta área nas restantes áreas do plano curricular.

Torna-se, pois, impreterível questionar até que ponto os objectivos enunciados para a área da formação pessoal e social, enquanto formação transdisciplinar e para a qual concorrem todas as áreas e disciplinas curriculares, se concretiza na disciplina de Língua Portuguesa, no 3º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente nos seus programas curriculares.

2. Perspectivas pedagógicas dos Novos Programas de Língua Portuguesa (NPLP)

Os textos introdutórios dos Novos Programas de Língua Portuguesa colocam em evidência aspectos que nortearam a sua elaboração os quais, do ponto de vista da F.P.S, nos parecem relevantes, a saber:

- a alusão à Língua Materna como *elemento mediador* entre o indivíduo e o mundo e como instrumento de estruturação individual (in *Organização Curricular e Programas*, I volume, 1991, p.49);

- a convicção de que, através do uso e da *reflexão oportuna e integrada sobre o Funcionamento da Língua*, o discente terá acesso a *práticas mais normativizadas da comunicação oral e escrita* (in *Organização Curricular e Programas*, I volume, 1991, p.49);

- a adopção de uma perspectiva pedagógica que concorra para a formação do sujeito como *ser afectuoso e interveniente, autónomo e solidário*, no 3º ciclo e para *ampliar e aprofundar o âmbito e preparação do homem e cidadão futuro*, no Ensino Secundário (in *Organização Curricular e Programas*, I volume, 1991, p.50).

Estamos perante uma metodologia global da língua, onde se concilia a espontaneidade e a normatividade. Trata-se, pois, de um programa que concilia o pendor comunicativo ao linguístico. Os novos programas apoiam-se em correntes que reivindicam o papel activo para o aluno, ao qual atribuem um papel decisivo na condução das suas próprias aprendizagens e uma importância assinalável ao grupo-turma como espaço de interacção onde se constróem os saberes. A relação pedagógica preconizada é, assim, com base num trabalho cooperativo, o que implica o papel preponderante conferido à negociação e, consequentemente, uma responsabilização de todos os envolvidos. Ao nível do macrociclo (3º ciclo do ensino básico), o aluno é preconizado como o sujeito do processo de ensino-aprendizagem, verificando-se a particularização deste pressuposto em termos de microciclo, nomeadamente relativamente à Língua Portuguesa, uma vez que o processo de conhecimento em língua materna faz-se por via indutiva.

A Língua Portuguesa tem vindo a adquirir uma grande relevância no que respeita a sua forma e a sua função no mundo, como também, segundo Sequeira (1990), relativamente "ao seu contributo para a formação do indivíduo único nas suas capacidades cognitivas e linguísticas e do indivíduo social dentro das fronteiras de uma nação que partilha um património linguístico comum" (in *Revista Portuguesa de Educação*, p.1). É, ainda nesta linha, que Sequeira relembra que (1990) "Foi missão da Língua Portuguesa levar a Europa ao Oriente e Ocidente, à África, à Ásia, às Américas; é hoje missão da mesma Língua contribuir para a unificação de uma Europa que se renova na solidariedade, na tolerância, na aceitação de outras culturas e línguas, mesmo as que extravasam as fronteiras do velho Continente" (in *Revista Portuguesa de Educação*, p.1). Constatamos, portanto, que a disciplina de Língua Materna assume basicamente uma perspectiva pedagógica em função da formação de um aluno com um determinado perfil. De facto, as finalidades enunciadas como orientadoras do trabalho a desenvolver pelo docente desta disciplina curricular referem-se aos domínios cognitivo, social, afectivo e cívico, o que está em sintonia com a LBSE. De acordo com Sequeira (1990), se a Língua Portuguesa poderá fazer pontes e estreitar laços entre os vários continentes, "a Língua Portuguesa será também, em cada português, um ponto de partida para o conhecimento de si próprio, uma marca da sua identidade, uma promoção do seu desenvolvimento cognitivo e social" (p.1).

3. Componentes Nucleares dos Novos Programas de Língua Portuguesa (NPLP)

3.1 Os Objectivos

Os objectivos que antecedem a apresentação dos conteúdos programáticos remetem-nos para uma preocupação clara em «trabalhar» as práticas da língua, no sentido de desenvolver e exercitar as competências envolvidas na comunicação: ouvir, falar, ler e escrever. Houve, deste modo, uma deslocação do foco do ensino do português dos conteúdos para as competências, isto se tivermos como referência os programas vigentes antes da Reforma Curricular de 1989. Assim sendo, o professor procura uma lista de competências, capacidades a desenvolver, estando em causa uma perspectiva de interacção. Os conteúdos são, pois, programáticos, estão ao serviço do desenvolvimento de

competências/capacidades e projectam-se em quatro domínios perspectivados em interacção permanente.

3.1.1. Ouvir/Falar

A partir do texto introdutório desta área e das formas de operacionalização dos conteúdos apresentados, sobressai uma perspectiva de abordagem da língua oral basicamente pragmática, frisando-se o uso funcional da língua, subordinado exclusivamente ao aspecto situacional. Deste modo, sobressai uma dialéctica entre uma situação de recepção e outra de produção, ou melhor, entre a compreensão e a expressão orais.

Estuda-se a língua também enquanto discurso. É uma pedagogia da língua para a acção, não apenas livresca. Por outro lado, as produções de literatura oral tradicional surgem não só como material riquíssimo do ponto de vista linguístico, mas também como formas de cultura a preservar por motivações afectivas e estéticas. Promove-se, deste modo, a criação de atitudes de apreço perante estas manifestações da cultura nacional, as quais surgem como possibilidade de adquirir e exercitar conhecimentos sobre as potencialidades criativas a partir do sistema linguístico, mas também como material relevante do ponto de vista estético.

Falar da língua portuguesa é falar da cultura portuguesa. Assim sendo, a língua é parte integrante da simbologia cultural do povo português, mesmo porque "Um povo retrata-se pela língua e pela Cultura através de artefactos que surgem, no plano de uma estética expressiva, como unificadores da compreensão universalista do Homem e da sua Produção" (Sequeira, 1990, in *Revista Portuguesa de Educação*, p.1). O domínio do desempenho da Língua materna concorrerá para a preservação, recuperação dos valores de índole nacional e regional da Cultura portuguesa. Há que não descurar o importante significado social da Língua como veículo para a aquisição da cultura como dado

apreensível, não apenas inato, chamando os alunos a experiências a que terá de dar respostas reais e pensadas.

A escola aparece, nos NPLP, como promotora da língua veiculada pelos alunos, aberta a uma integração de todas as variedades, sabendo abrir-se à pluralidade dos discursos, sempre sob a égide da língua padrão. Língua padrão com a qual o aluno acaba por estar sempre confrontado na escola, na sociedade, nos media. Portanto, uma escola aberta à diversidade linguística dos alunos e dos grupos sociais em que se inscrevem. Há, pois, a noção clara que o aluno deve conhecer e respeitar as variantes para as ir indo integrando no seu idiolecto.

3.1.2. Ler

À leitura, é-lhe reservada uma atenção considerável, sendo propostas várias modalidades de leitura, a saber: *leitura recreativa* (enquadra-se na perspectiva da «fruição», prende-se com a criação nos alunos do hábito da leitura, do cultivar nos alunos o gosto pela leitura); *leitura orientada* (baseia-se na prática da análise); *leitura para informação e estudo* (manifesta-se preocupação com o processo de escrita; é o "saber-fazer" posto em causa, é informar-se). Existe, assim, uma complementaridade de três âmbitos distintos, entendendo-se que ler implica uma multiplicidade de capacidades. A leitura não é monolítica, como nos programas em vigência antes da Reforma Curricular de 1989, é um acto unívoco, múltiplo. Os programas surgem com uma dimensão pragmática, de utilidade.

3.1.3. Escrever

São propostas várias modalidades de escrita, a saber: *escrita expressiva e lúdica* (engloba propostas de trabalho que se enquadram na perspectiva da «fruição»; está-lhe subjacente a ideia que a língua pode dar prazer); *escrita para apropriação de técnicas e de modelos* (prende-se com a existência de modelos diversificados, em que há uma abertura a todas as tipologias de discurso, estamos no âmbito do texto utilitário); *aperfeiçoamento de texto* (denota preocupação com o processo de escrita, com as

técnicas de correcção e de enriquecimento de texto). Distinguem-se, deste modo, três níveis, numa perspectiva de uma pedagogia da escrita. Parece ter-se descoberto a criatividade e livre expressão, em oposição ao ensino tradicional que valorizava sobretudo o rigor da expressão verbal e escrita.

3.1.4. Funcionamento da Língua--Análise e reflexão

Confere-se importância às aquisições linguísticas básicas, as quais são tidas por condição fundamental do desenvolvimento da competência comunicativa "aquisições transversais e em progressivo aperfeiçoamento". A gramática para melhorar a expressão. Tentativa de assumir uma contínua interacção entre o desenvolvimento da competência comunicativa e a linguística.

3.2. Os Conteúdos Programáticos

As Obras e Géneros Literários para Leitura Orientada do 9º ano de escolaridade são os seguintes:

- Uma peça de Gil Vicente (*Auto da Barca do Inferno* ou *Auto da Índia*)
- Leitura seleccionada de *Os Lusíadas*
- Poemas seleccionados da obra camoniana *Mensagem*
- Contos a serem objecto de selecção

4. Breves Considerações Finais

Como se pode constatar no presente capítulo, os NPLP constituem um plano vocacionado para uma articulação multidisciplinar, em que a língua aparece como instituição social, transdisciplinar e transcultural. A escola surge como o microcosmos privilegiado do desenvolvimento da competência comunicativa. Toda a filosofia educativa subjacente aos NPLP aponta para o indivíduo autónomo e ser social, o que leva à necessidade de desenvolvimento de competências/capacidades a nível do saber, saber-ser, saber-estar. Visa-se, assim, a cooperação disciplinar no desenvolvimento de valores, atitudes

e capacidades tendentes à tão almejada formação integral do aluno. O aluno aparece como o sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, visa-se o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno (saber; saber-fazer), por forma a facilitar a "performance", o poder de comunicação do aluno nos actos de produção e recepção. Os novos programas de língua portuguesa criam, pois, um campo pedagógico favorável a um ensino que privilegie um alargamento progressivo da competência linguística e comunicativa dos alunos. Poder-se-á, deste modo, sem que se perca a especificidade da disciplina (o que passa pela definição das fronteiras do seu campo científico), desenvolver a formação pessoal e social dos alunos. Como reconhece Costa (1991), "A LM é vista como *elemento mediador* que permite o acesso ao conhecimento e à cultura, como meio de estruturação individual. São constantemente sublinhadas as dimensões *cultural, lúdica e estética da língua*. As práticas de língua propostas, orais e escritas, são todas as que derivam desta perspectiva." (p.16). Predomina uma perspectiva da língua funcional, com preocupações comunicativas e estéticas.

Procuraremos, no presente trabalho, atender à especificidade da disciplina de Língua Portuguesa (LP), fazendo uma análise de manuais para o seu ensino-aprendizagem. Far-se-á o estudo das relações entre as diferentes componentes em que os programas da disciplina se encontram divididos, mediados pelos objectivos da F.P.S., o que vai requerer o levantamento e a caracterização do *corpus* de textos seleccionados, assim como uma análise das propostas de actividades sobre esses textos, as ilustrações que os acompanham e complementam e toda a ideologia das metodologias que lhe são inerentes.

V - O MANUAL ESCOLAR

O **currículo implícito** refere-se ao sistema de comunicações entre professores, alunos e pais e às formas de gestão dos espaços escolares, consistindo no sistema formal de conhecimentos, aptidões e valores que a escola transmite. O **currículo explícito** refere-se aos programas de ensino e aos manuais escolares, consistindo no sistema formal de conhecimentos, aptidões e valores que a escola transmite. Ambos concorrem para a prossecução dos objectivos da F.P.S. A presente dissertação concentrar-se-á na análise do currículo explícito entendido neste sentido, mais propriamente a análise de manuais escolares de Língua Portuguesa, do 9º ano de escolaridade.

O manual tem uma importância decisiva no contexto escolar, pois fornece aos alunos elementos de leitura e descodificação do real. Por outro lado, clarifica objectivos de aprendizagem e transmite valores. A sua influência é, em todos os casos, enorme, senão vejamos:

1. Alguns professores limitam os recursos didácticos à utilização do manual escolar, não lhes dando espaço para outras «perscrutações»;

2. Outros professores, pela importância que dão ao manual, diluem-se e o manual acaba por substituí-los;

3. Para outros, não é o Programa da disciplina que influencia a sua prática lectiva e que define os objectivos, mas sim o manual escolar.

4. Outros ainda, dão ao manual o valor que deve ser dado, o papel de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, dentre outros recursos variados e múltiplos. Todavia... esquecem-se da sua influência na vida dos alunos, do domínio que têm na sua formação.

5. Aos docentes cabe a função de escolher os manuais; aos alunos cabe a função de *suportar* os manuais, são utentes de um bem sem que tenham sido ouvidos acerca desse bem. O seu principal material didáctico é-lhes imposto, são obrigados a utilizá-lo!

6. Os professores que seleccionam os manuais raramente têm em conta a influência que estes exercem sobre os alunos, tão preocupados se encontram com o facto de verificarem se estes dispõem de todas as componentes programáticas.

Digamos que a rotina escolar dos alunos não pode deixar de ser marcada pela imagem do manual, o qual veicula valores afectivos, estéticos, sociais, intelectuais, espirituais, entre outros. Se os seus efeitos positivos na vida dos alunos é algo a explorar, já os seus efeitos negativos deverão ser fruto de uma profunda reflexão, porquanto surge amiúde como um recurso material didáctico, guia por vezes quase exclusivo da prática lectiva, logo, um transmissor determinante de conhecimentos e fomentador de capacidades, atitudes e valores.

A importância do manual é demasiada para que seja menosprezada a sua concepção/elaboração e, obviamente, a sua escolha. Os critérios a que a sua selecção deve subordinar-se devem merecer a máxima atenção por parte dos agentes educativos, sob pena de em vez de constituírem mais um contributo para a formação integral do aluno, estarem a deformá-lo. Na elaboração dos manuais escolares está em jogo a implementação ou não de uma verdadeira educação pluridimensional, que facilite a tomada de consciência de valores e possa contribuir para o desenvolvimento socio-moral dos alunos, ou seja, para a formação integral destes. Os programas, documentos prescritivos por excelência, situam-se a um nível regulamentar, mais formal, fixando-se num nível de grande generalidade. Deste contexto normativo geral que são os programas cabe aos manuais fazer a ponte para as experiências situadas/concretas de aprendizagem. Passamos, pois, de um nível mais abstracto para um mais concreto, onde as especificidades marcam a diferença entre a pedagogia subjacente ao

projecto de cada manual. Dentro da abertura preconizada pelos programas, o manual passa para a prática o projecto pedagógico delineado nos curricula (planos curriculares).

Daqui decorre que um cuidado maior deverá ser posto na elaboração dos programas de ensino e na concepção dos manuais escolares. Este cuidado é tanto mais importante e acutilante porquanto não se verifica, na prática, uma apreciação feita pelas próprias editoras de livros escolares. Apreciação que vem consignada no **Decreto-Lei nº 369/90, de 26 de Novembro (Manuais escolares)**, em cujo **Artigo 6º, ponto 5** se diz que *"As empresas editoras podem inserir na capa ou contracapa do manual a indicação do resultado da apreciação, bem como difundir esse resultado na comunicação social ou por outros meios"*. Tal não sucede na prática! Corroboramos o actual ministro da educação (1996, 20 de Janeiro) nas seguintes afirmações: "tenho algumas preocupações e acho que os livros vão ter de ser avaliados, de acordo, aliás, com as regras definidas na legislação. E acho que essas avaliações devem ser publicitadas" (p.20). Mais acrescentou o ministro Marçalo Grilo que relativamente ao papel do Estado, este deve ser "essencialmente regulador. Deve introduzir critérios de qualidade" (1996, 20 de Janeiro).

Ainda no mesmo Diploma (Decreto-Lei nº 369/90, de 26 de Novembro (**Manuais escolares**), no **Artigo 7º (Critérios de selecção)**, é referido competir à Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, ao Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional e à Direcção-Geral de Extensão Educativa *"promover a elaboração de critérios de selecção para apreciação de manuais escolares"* (**Artigo 7º, ponto 1**) , competindo ainda a estes organismos *"assegurar a formação dos professores responsáveis pela apreciação dos manuais escolares"* (**Artigo 7º, ponto 2**).

Neste capítulo damos conta da forma como os objectivos formulados pelo Ministério da Educação são traduzidos e retransmitidos pelos manuais escolares. Este capítulo encontra-se dividido em seis partes; numa primeira, procederemos, de forma sucinta, à tipologia do manual escolar; numa

segunda fase, explicitaremos as várias funções que cabem aos manuais escolares. De seguida, numa terceira parte, centrar-nos-emos na questão do estatuto do manual, nomeadamente no facto de ser um suporte dos programas, um veículo ideológico e cultural e um instrumento eminentemente pedagógico. Numa fase posterior, analisaremos o enquadramento legal do manual escolar no Sistema Educativo Português. Finalmente, focaremos a nossa atenção nos manuais escolares à luz dos objectivos da F.P.S e no porquê da necessidade de se analisar manuais de Língua Portuguesa, do 9º ano de escolaridade.

1. Tipologia dos manuais escolares

No passado, a terminologia utilizada para designar o "manual escolar" não era pacífica, assistindo-se a uma proliferação de expressões para caracterizar este tipo de livro (Cf. Choppin- *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité* (1992); Hélène Huot- *Dans la jungle des Manuels* (1985); Richeaudeau- *Conception et Production des manuels scolaires—guide pratique* (1986)). Só no século XX o termo "manual escolar" aparece com um sentido real e pleno no campo da educação.

Richaudeau (1986) estabelece duas grandes categorias de livros escolares, a saber: a dos livros que pugnam por uma progressão sistemática da aprendizagem (onde inclui os manuais escolares) e os livros ditos de consulta ou de referência. Já Choppin (1992) prefere incluir naquilo a que denomina "Livros escolares *stricto sensu*" não só os manuais escolares e os livros "satélite" (livros, fichas e outros materiais que gravitam em torno dos manuais), como também os de referência (dicionários, atlas, etc.); as edições clássicas de autores gregos e latinos (anotados e comentados para o estudo escolar) e ainda os livros paraescolares, obras que funcionam como auxiliares facultativos da aprendizagem, concebidas para uma utilização mais personalizada, essencialmente doméstica, como é o caso das selectas, das sebatas, da recolha de testes de exames, assim como dos testes com soluções. Chamemo-lhes nós livros que pugnam por uma progressão sistemática da aprendizagem ou livros escolares *stricto sensu*, a definição de manual escolar é, em ambos os autores, semelhante.

Em Portugal, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1988) definiria, em Janeiro de 1988, manual escolar como sendo "o instrumento de trabalho individual que contribui para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento das capacidades e atitudes definidas pelos objectivos dos programas em vigor, contendo a informação básica necessária às exigências das rubricas programáticas." (p.269) (negritos nossos). Aliás, o **Decreto-Lei nº 369/90**, que estabelece o sistema de adopção, o período de vigência e o regime de controlo de qualidade dos manuais escolares vai mais além, no seu **Artigo 2º**, definindo manual escolar como *"o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada"* (negritos nossos). O manual escolar é, deste modo, um tipo de obra que apresenta uma progressão sistemática, propondo uma ordem para a aprendizagem respeitante à disposição dos conteúdos e à organização do ensino. A sua organização depende, contudo, da disciplina em causa, do nível de abordagem e das concepções pedagógicas dos autores. Os manuais escolares devem obedecer a determinados critérios, que se prendem com o valor da informação, quer no que diz respeito à escolha e quantidade desta, quer no tocante ao seu valor científico. Igualmente importante é a adaptação da informação veiculada à realidade local e regional, assim como à situação ideológica e cultural dos destinatários.

O presente estudo incidirá na análise de manuais escolares, entendidos como "utilitaires de la classe" (Choppin, 1992, p.16). Utilizaremos, doravante, o termo manual/livro escolar nesta perspectiva utilitária, de livros concebidos com a intenção de servir de suporte escrito ao ensino numa disciplina, para serem utilizados colectiva e individualmente pelos alunos, na sala de aula ou em casa. Assim sendo, optámos por defini-los como obras que apresentam ao aluno o conteúdo do programa, segundo uma progressão claramente definida, sob a forma de sequências.

2. Funções dos manuais escolares

Para Richaudeau (1986, p.53), as funções dos manuais podem ser analisadas a partir de objectivos gerais e de modos de funcionamento pedagógicos. No que respeita esta análise dos manuais a partir dos objectivos gerais, o autor refere os seguintes aspectos:

a) o **científico**, que se prende não tanto com o número de conhecimentos transmitidos pelo manual, mas com a ideologia subjacente a esse conhecimento, aquilo que o autor denomina como sendo uma "idéologie de la connaissance" (p.53). Salienta, deste modo, que mais importante do que os conhecimentos veiculados, são as concepções que podem caracterizar o manual e fazê-lo (parecer) inadaptado a uma cultura, ou a determinados objectivos sociais. Do ponto de vista **científico**, o manual apresenta determinado número de conhecimentos que se prendem com a área para que foi produzido. Todavia, através dele transmitem-se concepções acerca da história, da ciência, das técnicas a utilizar, dos valores a promover, das normas linguísticas vigentes, enfim, concepções que, mais do que os conhecimentos transmitidos, propagam determinada cultura, determinada situação histórica, determinados objectivos sociais;

b) o **pedagógico**, que nos remete para uma concepção da comunicação professor-aluno, assim como para um certo tipo de aprendizagem (repetitiva, dirigista, autónoma, criativa etc.) à qual não pode deixar de associar-se a concepção da comunicação entre o adulto e o jovem, a sociedade e o jovem, o jovem e ele próprio. A coerência pedagógica constitui um critério relevante, por um lado, no tocante à coerência interna, ou seja, à ordem e delimitação das unidades, ao equilíbrio na quantidade da informação, às actividades, aos exercícios; por outro lado, relativamente à coerência externa, nomeadamente aos modelos pedagógicos preconizados pelas autoridades escolares, tendo em conta o nível dos alunos;

c) o **institucional**, que se refere à organização do sistema escolar, reflectindo o tipo de hierarquização inerente ao sistema educativo, o grau de autonomia conferido ao educador na gestão das actividades escolares, etc. Numa perspectiva **institucional**, o manual é o reflexo da organização do sistema escolar da época em que é concebido e para a qual é concebido. Reflexo que se estende ao tipo de hierarquização próprio do sistema educativo, isto é, ao grau de autonomia permitido aos docentes na transmissão dos conteúdos programáticos e às actividades escolares.

Relativamente à análise dos manuais escolares a partir de modos de funcionamento pedagógicos, o autor considera que o manual escolar assume essencialmente as três grandes funções que passamos a discriminar:

1. Uma função informativa, com tudo o que isso implica de "filtração" e de "escolhas";
2. Uma função de estruturação e de organização da aprendizagem. Seja na economia geral, seja na organização de cada unidade, todo o manual propõe um certo tipo de progressão (e.g. pode partir da experiência dos alunos para a teoria; pode utilizar os exercícios de aplicação como instrumentos de controlo das aquisições ou considerar esses exercícios como ponto de partida para a elaboração de conhecimentos).
3. O manual escolar em si. A formulação e construção do manual escolar pode, pois, permitir a integração das experiências do sujeito, engendrando uma actividade livre e criativa ou, pelo contrário, pode revelar-se tentador, "convidando" o sujeito à repetição ou à imitação de determinados modelos de comportamento e de apreensão do real.

O facto de se privilegiar uma ou outra destas funções poderá traduzir-se em concepções bastante diferentes dos manuais (Cf. capítulo VII).

3. O Estatuto do Manual Escolar

3.1. Um suporte dos Programas

Estatutariamente o manual é, de algum modo, o símbolo da escola, o suporte do conteúdo educativo, o depositário de conhecimentos e de técnicas cuja sociedade entende como sendo a aquisição necessária para a perpetuação dos seus valores e que, por consequência, deseja transmitir às jovens gerações. Assim sendo, os programas oficiais constituem a base à qual os manuais se têm, estritamente, de adaptar, constituindo nas palavras de Dionísio de Sousa (1994), "textos mediadores daquilo que conta como conhecimento válido a ser transmitido" (p.403).

Ideológico, político, moral, cultural, linguístico, pedagógico, comercial (é um produto de consumo), o manual escolar é centro de polémica, produto efêmero, pois basta o programa mudar ou não seja ele vendível logo desaparece, sendo substituído por outro. É um produto sensível, geográfica e historicamente circunscrito, que tem a função de apresentar e traduzir os conteúdos e objectivos programáticos, isto é, de respeitar os programas escolares

3.2. Um vector ideológico e cultural

O manual é a imagem da sociedade que o produz. Num sistema democrático como o nosso, inerente à proliferação de manuais escolares impera um pluralismo ideológico, pedagógico e metodológico que urge saber maximizar em termos dos objectivos da F.P.S. A melhoria da qualidade dos livros depende em muito da existência do mercado livre, empecilho ao endoutramento redutor do antigo sistema do livro único. De facto, se é evidente a melhoria do aspecto gráfico dos nossos manuais escolares, fruto da já aludida livre concorrência, é igualmente desejável que tal melhoria tenha um impacto semelhante no âmbito científico e no axiológico, designadamente no que concerne os objectivos da F.P.S..

Para além das prescrições do programa, o manual assume-se também como veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Dizer-se que os manuais são neutros parece-nos erróneo, pois existe sempre a referência a um sistema de valores, a apresentação de modelos éticos, de determinadas concepções do Homem e das suas acções. Digamos que os preceitos e normas da sociedade estão sempre imanentes ao longo das páginas do manual, de forma mais ou menos explícita. Através dos textos, dos exemplos que se dão, das imagens, dos títulos, transparece a ideologia e a cultura da sociedade que o produz. O manual é, pelo que diz e pelo que não diz, revelador do estado de conhecimentos da época em que vigora, assim como dos principais aspectos e estereótipos dessa sociedade que o produz. Tal como afirma Choppin (1992) "D'une certaine manière, le manuel est le miroir dans lequel se reflète l'image que la société veut donner d'elle-même" (p.19). Quando *educamos* ou *ensinamos*, transmitimos valores quer queiramos, quer não. A própria existência de uma Escola, ou de um Sistema Educacional são por si mesmos uma declaração de valor. Daqui resulta a nossa profunda convicção de que é indispensável capacitar os estudantes para aprenderem, o que necessariamente implica um maior cuidado na elaboração dos manuais escolares. Na elaboração de um manual, a escolha de um texto, uma actividade ou de uma ilustração em detrimento de outras constitui, desde logo, um juízo de valor.

Trata-se de um instrumento de poder que se dirige a um público jovem, maleável, normalmente ainda com pouco sentido crítico e muito susceptível de ser seduzido pelos artificios da apresentação ou os traços das imagens, um público facilmente influenciável pela primazia dos valores transmitidos pelos livros escolares. Corroborando Choppin (1992), "Comme tous les médias (...) le manuel participe étroitement du processus de socialisation, d'acculturation, voire, sous des régimes totalitaires, d'endoctrinement du jeune public auquel il s'adress" (p.20). Face à existência do mercado livre, torna-se imprescindível promover uma política do livro escolar que ao privilegiar a escolha livre dos manuais pelas escolas, exclua os efeitos perniciosos da impreparação dos docentes para a sua escolha. A contribuição para a formação integral dos alunos é algo de extrema relevância também ao nível do

conteúdo dos nossos manuais. Os efeitos perniciosos do livro único dão, assim, lugar à abertura dos manuais livremente escolhidos, mas desejavelmente bem escolhidos! Ou não fosse o "silêncio" dos manuais extremamente rico e revelador da sua ideologia!

A questão da ideologia remete-nos necessariamente para a da «inculcação» e «endoutrinação», palavras que surgem quase sempre quando se aborda a indiscutível necessidade da área de F.P.S.. Este receio de um excesso ideológico não passa, a nosso ver, de um fantasma do passado. A questão dos valores trespassa todo o sistema educativo. Tal como refere Patrício (1989), "Não se concebe seja o que for que organizemos e realizemos na escola que não contribua para a formação pessoal e social dos alunos" (pp. 490-491). O que é, então, a escola senão um empreendimento carregado de valores!? A sua legitimidade na educação de valores só se coloca, dentro desta óptica, numa perspectiva de se fazer de modo implícito ou explícito, pois como muito bem relembra Patrício (1989), se acontecer algo na escola "que não contribua para essa formação pessoal e social, não deve acontecer na escola" (p. 491).

A questão dos valores, a sua actualidade e acutilância tornam-se indispensáveis, pois se é verdade que a Escola sempre contribuiu para a sua transmissão, esses valores divergem consoante o momento histórico em que os manuais são concebidos. Daqui decorre a indispensabilidade de se discutirem os valores de forma aberta, frontal, até porque, como escreveu Valente (1989), "se o fizer, (a escola) tem condições de o fazer de uma maneira mais rigorosa e de uma maneira menos doutrinadora" (p. 489). Na verdade, é mais fácil inculcar valores sub-repticiamente do que quando as discutimos com frontalidade e clareza, "porque aí todo o nosso espírito crítico, toda a nossa capacidade de discussão é posta em alerta" (Valente, 1989, p.489). Nos manuais esta questão tem impreterivelmente que ser colocada, na medida em que se queremos, de facto, tomar a questão da formação pessoal e social, e dentro desta uma das suas componentes, os valores, como importantes para a Escola, há que mudar a nossa postura face aos manuais escolares. Se os decisores (aqueles que elaboram os manuais e também os que os seleccionam) actuarem como se esta questão não existisse, o perigo de endoutrinação e inculcação é

muito maior do que se esses mesmos decisores, de forma consciente, empenhada e dentro da política educativa inerente a toda a LBSE, o fizerem de forma explícita e assumida.

Como nos relembra Valente (1989), "Somos muito mais críticos em relação ao que se afirma e ao que se discute. As mensagens publicitárias passarão muito bem porque não colocamos as nossas armaduras e, assim somos mais vulneráveis à inculcação e muito mais doutrinados" (p. 489). Pegando na metáfora utilizada pela Professora Odete Valente, a armadura é indispensável para que os nossos jovens possam olhar com sentido crítico, afirmativo os problemas de índole moral, ética, entre outros, debatendo-os e clarificando assim a sua própria representação das realidades.

Considerámos relevante verificar até que ponto a preparação dos alunos para a vida de adultos, na assunção plena dos direitos e deveres de cidadania, é consignada nesses manuais. Como reconhece Ramiro Marques (1992), "A questão dos valores não é uma área nova. Tem mais de 2000 anos de história e as preocupações socio-morais foram, justamente, discutidas por Platão há muitos anos atrás" (p.81). Por outras palavras, se é evidente que a educação escolar não é o único factor de formação pessoal e social não pode, todavia, tendo em conta a criação da nova área de formação pessoal e social, deixar de mostrar preocupação neste domínio, sob pena desta estar a promover não a formação dos seus alunos, mas a contribuir para a sua (de)formação. Corroborando Bártolo Paiva Campos (1989), "A questão da socialização e da educação para os valores democráticos e os direitos do homem é da maior actualidade neste país, onde foi há pouco criado, desde o 1º ao 12º ano de escolaridade, um espaço curricular consagrado à formação pessoal e social" (p.13).

3.3. Um instrumento pedagógico

Trata-se de um instrumento pedagógico inseparável das condições e dos métodos de ensino do seu tempo. Tal como diz Choppin (1992), "les manuels reflètent les traditions, les innovations, voire les utopies pédagogiques d'une époque" (p.20). Ao incidirem sobre objectivos, conteúdos e actividades

estruturantes da prática pedagógica, os manuais escolares são, nas palavras de Dionísio de Sousa, (1994) "um dos indicadores mais produtivos quanto ao modo como se concebe e organiza o ensino-aprendizagem de uma determinada disciplina, chegando a caracterizar de forma bem rigorosa contextos formais de educação" (p.403).

A partir dos mesmos objectivos programáticos, os autores de manuais escolares fazem uma interpretação própria desses objectivos com propostas de ensino-aprendizagem que lhes diminuem ou melhoram o alcance, intervindo de forma poderosa no Sistema Educativo. É preciso não esquecer que o manual não passa de um instrumento. O papel do educador é, por isso, preponderante, ele deve exercer o seu livre-arbitrio, mesmo quando o manual lhe é imposto.

Constitui um instrumento polivalente, o qual deve ser explorado pelo aluno em casa e na escola, colectiva e individualmente, devendo ser adaptado a um público escolar cada vez mais heterogéneo. No entanto, o manual escolar deve igualmente ser útil ao professor, sabendo dosear inovação e tradição. Para responder à diversidade de necessidades do ensino, impõe-se que o manual forneça, em proporções variadas, mas abundantes e diversificados, conteúdos, métodos, exercícios, documentação escrita e iconográfica. Torna-se imprescindível que os editores respeitem estes imperativos pedagógicos.

~~Por razões puramente pedagógicas, o manual apresenta inevitavelmente uma visão parcial, incompleta, redutora e simplificada da realidade, sem dúvida mais complexa e abrangente do que a que veicula. Daí a importância do modo como as mensagens são veiculadas, de se maximizarem as actividades propostas e de se ponderarem seriamente as estratégias concebidas. Ao ter de fazer escolhas, o autor foca-se nos aspectos que considera serem os essenciais, pelo que o manual contém as suas (do autor) representações pessoais e dificilmente poderá constituir um instrumento neutral. Pode pecar-se por omissão, inexactidão, apelo exagerado à esquematização, mais do que pela endoutrinação, o que nos parece pouco preocupante na sociedade contemporânea. Pedagogia e ideologia surgem, deste~~

modo, entrelaçadas porquanto o manual, por ter que restringir-se a uma representação reduzida da realidade e sendo o principal vector dos valores transmitidos pela escola, assume uma autêntica função ideológica e cultural. Espelho de uma sociedade, mas também das concepções de quem o elabora, o quadro axiológico e sociológico nele espelhado reflectindo a própria identidade da nação, reflecte também as concepções do autor, evidentes no que é dito e, sobretudo, no que é omitido, "sans que les contemporains en prennent toujours conscience" (Choppin, 1992, p.19). Na realidade, desde a escolha da linguagem, do estilo, da selecção dos temas, textos e assuntos a abordar, até à hierarquização dos conhecimentos, tudo obedece a "objéctifs politiques, moraux, religieux, esthétiques, idéologiques, le plus souvent implicites." (Choppin, 1992, p.164) (negritos nossos).

4. O Enquadramento Legal do Manual Escolar no Sistema Educativo Português

A LBSE consagra um principal cuidado aos recursos educativos, vindo os manuais consignados em primeiríssimo plano, à frente das bibliotecas e mediatecas escolares, assim como de vários tipos de equipamentos (laboratoriais e oficinais; para educação física e desportos e para educação musical e plástica). Assim, no **ponto 2, alínea a) do artigo 41º (Recursos educativos)** da LBSE, é conferida uma valorização especial ao manual escolar, cuja relevância se impõe sobre outros recursos, o que leva Pires a afirmar (1995) que isto poderá querer dizer "que a este recurso educativo deverá ser dada uma primazia de atenção. Não só porque em si é importante mas também porque, conjunturalmente, é importante chamar a atenção para esta importância" (p.79).

O **Decreto-Lei nº 369/90**, de 26 de Novembro vem, posteriormente, determinar a natureza e o âmbito da política de manuais escolares, de acordo com a LBSE e na sequência da entrada em vigor dos novos planos curriculares (Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto). Trata-se de um diploma que acentua aspectos importantes tais como entender que o manual deve, entre outros aspectos, visar "*contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor*" (ponto 2, alínea a) do artigo 41º) (negritos nossos). O anexo à Circular nº 10/95 de 8 de Maio do Departamento da Educação Básica do Ministério

da Educação refere: "Na situação actual, em que o sistema de ensino apresenta ainda graves carências no que se refere a recursos materiais, a **utilização de manuais escolares continua a impor-se como prática corrente e necessária**, embora não dispense a elaboração e selecção de outros materiais de ensino/aprendizagem" (negritos nossos). Os manuais escolares consistem, deste modo, num recurso que fornece a informação de base, assumindo-se como um "parceiro" do docente, mas não o único, embora não possamos ignorar a dependência de muitos professores relativamente a este "parceiro", professores que receiam a organização de material suplementar ou a modificação dos materiais e das actividades sugeridas pelos manuais.

Decorrente do disposto no Decreto-Lei nº 369/90, de 14 de Novembro, a publicação dos critérios de selecção dos manuais escolares que consta do Anexo à Circular Nº 10/95 de 8 de Maio preconiza dois momentos distintos no processo de selecção dos manuais. Assim sendo, num primeiro momento, chamado de "apreciação de grelha larga", pode resultar a imediata exclusão do livro na eventualidade deste não corresponder aos objectivos do programa; apresentar erros do ponto de vista científico e caso não se adapte, pela linguagem, à "preparação e ao nível etário dos alunos" (sic).

Num segundo momento, apelidado de "apreciação de grelha mais fina", é feita uma apreciação global de quatro blocos de análise, a saber: a) Aspectos de organização e de método; b) Informação veiculada--vertentes sociocultural, científica e pedagógica; c) Formas de comunicação; d) Características do manual. Refira-se que, dos blocos citados passaremos a referir apenas aqueles cujos *itens* de apreciação foram considerados indispensáveis para o presente estudo. Vejamos, então, os referidos blocos e respectivos *itens*:

1º -ASPECTOS DE ORGANIZAÇÃO E DE MÉTODO

a) Corresponde aos objectivos do programa de ensino; b) Está estruturado na perspectiva do aluno; c) Motiva para o saber e estimula a criatividade e a imaginação; d) Estimula o

recurso a outras fontes de conhecimento; e) Proporciona possibilidades de trabalho autónomo; f) Permite percursos pedagógicos diversificados; g) É passível de utilização no contexto geográfico e sociocultural da escola.

2º-INFORMAÇÃOVEICULADA -- VERTENTES SOCIOCULTURAL, CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA

a) Responde aos objectivos e conteúdos definidos no programa de ensino, nos domínios dos conhecimentos, das atitudes e dos valores; b) Permite o aprofundamento dos conteúdos programáticos; c) Favorece a interdisciplinaridade.

3º - FORMAS DE COMUNICAÇÃO

As mensagens figurativas (fotografias e desenhos) e lógicas (mapas, diagramas, gráficos e esquemas) têm qualidade estética, e articulam-se com o texto verbal, motivando-o, explicando-o, completando-o.

Há, assim, que saber avaliar manuais muitas das vezes desadaptados da realidade educativa, cujos conceitos nem sempre surgem actualizados e nem sempre estão em concordância com as necessidades específicas dos alunos de cada escola a que se destinam. Estes são tópicos sobre os quais vale a pena reflectir porquanto sabemos que, embora o Decreto-Lei nº 369/99 de 26 de Novembro defina o que se entende por manual escolar e regule o processo de selecção dos que serão lançados no mercado, não é o suficiente para assegurar a qualidade desses manuais. Como é referido no anexo à Circular nº 10/95 supracitada, os manuais "porque constituem instrumentos de trabalho de intensa utilização, a tarefa da sua apreciação e selecção reveste-se de grande importância".

Huot (1989) "En réalité, cette demande insistante de grilles d'analyse reflète un même besoin des enseignants: celui d'être aidé ou guidé dans un travail d'appréciation des livres scolaires qu'ils savent

fondamental -- tous les manuels ne sont pas d'égale valeur, il s'en faut de beaucoup --, mais pour lequel la majorité d'entre eux se sentent peut armés" (p. 140).

5. Os Manuais Escolares e os Objectivos da Área de Formação Pessoal e Social

Como se verificou no capítulo II, a nova Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei 46/86), de 14 de Outubro confere à escola enormes responsabilidades na educação para a democracia e para os direitos humanos, o que *a priori* nos faz pensar nas inúmeras vantagens de um manual aberto a este tipo de abordagem e de orientação axiológica. Acreditamos ser a questão da neutralidade uma falsa questão. Na realidade, a falácia da neutralidade apenas contribui para que se crie nos alunos uma série de contradições e inconsistências que a votam a conflitos insolúveis que o levarão a cada vez mais tornar-se incapaz de desenvolver por si próprio o seu conjunto de referências, tornando difícil o acto de escolha. Bártolo Paiva Campos (1989) relembra-nos: "Praticamente, todas as (...) iniciativas de educação para a democracia foram suspensas em 1976" (p.22). Consideramos, pois, que existe algum perigo em ignorar-se o papel que a escola desempenha no desenvolvimento moral e social dos jovens, uma vez que é possível que sob o véu da neutralidade se continuem a promover os valores da escola "antiga". É neste sentido que Valente (1992) cita Sidney B. Simon quando escreve acerca da necessidade dos indivíduos saberem o que esperam da vida e de se saberem afirmar nos momentos mais controversos, assim como que consigam "distinguir o que é significativo do que não tem valor, e que não sejam vulneráveis à demagogia, à tibieza ou à segurança" (p.126).

Os manuais, por traduzirem o espírito da época em que são concebidos, traduzem igualmente os valores subjacentes a essa época, implícita ou explicitamente, através da organização dos conteúdos, dos textos escolhidos, das imagens, gravuras utilizadas, das actividades e tipo de exercícios propostos. Refira-se que este critério prende-se, no presente trabalho, directamente com a questão da formação pessoal e social numa perspectiva sincrónica. Procuraremos, portanto, verificar se existem (e em caso afirmativo, quais são) imagens, textos e actividades que apontem para a consciencialização e a transmissão de valores, o que consideramos importante. No entender de Ramiro Marques (1989), "À

medida que as utopias ideológicas decaíram, começava a crescer a tomada de consciência da necessidade de ter finalidades sociais e éticas e princípios de acção tendencialmente de aplicação universal no sentido Kantiano do termo. Em simultâneo a ideia de que uma educação de qualidade "faz diferença" e promove o desenvolvimento global dos indivíduos e dos povos começava a ter aceitação, de novo, na opinião pública" (p.81).

5.1. Análise de Manuais Escolares de Língua Portuguesa do 9º Ano de Escolaridade

Como se teve oportunidade de constatar, é um facto que os manuais correspondem aos programas em vigência pelo que devem ser alvo de uma atenção especial no tocante ao tipo de mensagem que veiculam até porque, como vimos, muitos professores utilizam-no como única fonte de informação, o que pode ser grave em termos científicos, pedagógicos e axiológicos. Os objectivos tal como são formulados pelo Ministério da Educação, via Programas, são retransmitidos pelos manuais escolares aos agentes da prática educativa, sendo, na maioria dos casos, os principais guias da prática lectiva dos docentes. De acordo com Valente (1989, Janeiro), "Não será assim nunca demais acentuar a importância dos manuais escolares no processo de descodificação e retransmissão dos objectivos através dos vários elos da cadeia que integram o sistema" (pp. 9-10).

Por outro lado, como se verificou no presente trabalho, uma das componentes da educação pessoal e social, prevista na LBSE (Artigo 47º, nº 2) e concretizada no Artigo 7º, ponto 1, do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, é a disseminação dos conteúdos pelas diversas áreas disciplinares, neste caso de Língua Portuguesa (9º ano de escolaridade). Daqui decorre que tenha de existir "um cuidado muito grande na elaboração dos respectivos manuais, que deverão respeitar ao máximo o pluralismo e a tolerância face a quem pensa de maneira diferente, sem cair, no entanto, na defesa do relativismo ético" (Marques, 1990, p.20). Digamos, pois, que a disseminação de conteúdos coloca como problema uma reforma efectiva também dos manuais escolares, ajudando à promoção do desenvolvimento integral dos alunos, sob pena de não se acompanhar as linhas programáticas dos novos currícula.

Carrilho Ribeiro (1994) considera: "Experimentar programas sem manuais é o mesmo que experimentar uma só peça de um todo, nunca se podendo retirar qualquer conclusão dos resultados visto que, onde surgissem dificuldades, não se saberia se provinham da inadequação dos programas ou da falta de materiais de apoio" (p.16). Na verdade, os manuais escolares, por serem o material didáctico com maior impacto no ensino, requerem muito cuidado na sua elaboração porquanto, na opinião de Correia (1990), "Não basta apresentar áreas temáticas de actualidade evidente, é necessário traduzir em valores e práticas globalmente coerentes e articulados entre si as finalidades expostas na LBSE" (p.60).

Pensamos que a adopção dos manuais deverá sempre depender de factores que não uma mera adequação aos conteúdos programáticos estipulados no discurso regulador oficial, vulgo programas. Esta opção nunca será, do nosso ponto de vista, garantia de uma eficaz adaptação à situação de ensino-aprendizagem da disciplina. A avaliação dos manuais deverá incluir parâmetros como o da abordagem metodológica em que se filiam, a variedade e criatividade das actividades propostas, o tipo de experiências estéticas, artísticas, de comunicação que despoletam, a adequação/pertinência dos textos iconográficos utilizados e, não menos importante, a preocupação de incluir em todos os parâmetros a formação integral do aluno. É nossa convicção que um manual escolar, por muito adequada que a sua temática esteja à população-alvo, jamais será um bom instrumento de trabalho se o docente não for um bom mediador e decodificador do mesmo e, sobretudo, se a exploração metodológica e a componente da F.P.S forem preteridas em relação à veiculação pura de conteúdos programáticos, ou à exercitação mecânica de estruturas lexico-gramaticais.

VI - METODOLOGIA

1. INTRODUÇÃO

Após termos analisado a LBSE e os novos programas de Língua Portuguesa (NPLP) no que respeita os seus objectivos, os conteúdos programáticos e os valores que veiculam, passamos a apresentar a metodologia seguida neste estudo. Trata-se de uma análise de conteúdo de manuais escolares. Procuraremos dar conta da forma como estes manuais escolares de Língua Portuguesa, do 9º ano de escolaridade, fizeram a interpretação dos programas, que valores estes manuais veiculam e como o fazem. Saliente-se que a nossa análise não pretende assumir-se como um guia de selecção de manuais escolares, mas sim perceber como os vários autores reproduziram os objectivos estipulados pela LBSE e pelos NPLP, qual o alcance dessa interpretação relativamente aos valores a transmitir pela escola, assim como se os textos, imagens e actividades propostas diminuem ou aumentam as suas capacidades heurísticas no que diz respeito aos Objectivos da Formação Pessoal e Social. Não é, portanto, nosso propósito fazer juízos de valor acerca de cada manual, mas atestar, pela comparação entre eles, o impacto que podem ter na propagação de valores desejáveis/indesejáveis à luz dos objectivos da Formação Pessoal e Social. Atente-se que, a força que atribuímos a um valor não é medida nem pela sua área, nem pelo número de linhas, mas pela força que consideramos estar implícita naquela apresentação. É subjectivo, porquanto passa pela nossa visão dos valores.

A opção pela disciplina de Língua Portuguesa deve-se ao facto de aparecer preconizada (ao lado da preparação para a vida activa e da formação pessoal e social) como *formação transdisciplinar*, o que se deve ao facto de ser também veículo de comunicação. Na verdade, a disciplina de língua materna (LM) constitui o eixo da estrutura curricular, sendo objecto de estudo de toda a formação do ensino básico. Constitui, pois, terreno fértil para nela ser possível tratarem-se os objectivos da Formação Pessoal e Social, nomeadamente através da disseminação dos seus conteúdos nos manuais. No que respeita o ano de ensino escolhido, -- o 9º ano --, prende-se com a nossa intenção em se averiguarem os valores que, dependendo das opções dos vários autores, devem transparecer dos manuais daquele que,

com a Reforma Educativa de 1989, constitui o "fecho" de um macrociclo (3º Ciclo do Ensino Básico). Salientamos que, com o prolongamento da escolaridade básica até ao 9º ano, a formação passou de "geral" a básica, pelo que este 9º ano é um ponto de chegada e é projectivo. Deste modo, o 9º ano que temos hoje ou é um ponto de preparação, de saída para a vida activa ou um complemento de formação para o prosseguimento dos estudos, o que é uma diferença abissal se comparada com o estatuto que o 9º ano tinha antes da Reforma Curricular de 1989. Diferença que nos motivou para uma análise em termos da forma como o manual escolar veicula o currículo.

A técnica utilizada neste trabalho é, como referimos no início do presente capítulo, a da análise de conteúdo. Trata-se actualmente de uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizadas pelas diferentes ciências humanas e sociais. A este propósito, Vala (*Metodologia das Ciências Sociais*) refere "A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas" (p.104). De acordo com Bardin (1979), a análise de conteúdo consiste "num conjunto de técnicas de análise das comunicações" (p.31). Se considerarmos que tudo o que é comunicação é susceptível de análise, facilmente concluímos que as comunicações não linguísticas podem também elas ser objecto deste tipo de análise. Corroboramos Bardin (1979) na opinião de que a prática da análise de conteúdo não deve apenas servir a descrição, já que é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas. A grande vantagem desta técnica é, para nós, o facto de se tratar de uma forma de estudar adequadamente o não dito, o implícito. Ao ter por objecto manuais escolares, permite um controlo posterior sobre o trabalho de investigação. A análise, sendo de conteúdo, procura interpretar o que está por detrás de palavras, textos, actividades apresentadas nos manuais. Trata-se da busca de realidades várias, o que pressupõe uma análise semântica, já que se trabalha com significados, e uma análise do discurso, uma vez que se baseia em enunciados. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) não se trata de o investigador utilizar as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar os outros, mas

“de as analisar a partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito” (p.228).

No que respeita todas as formas de mensagens visuais, refira-se que não se recorre a escalas de iconicidade. Pretende-se analisar essas imagens para se detectar a adequação/inadequação ao contexto; a sua contribuição para o desenvolvimento da sensibilidade estética dos alunos e as potencialidades das mesmas para o desenvolvimento de actividades no âmbito dos Objectivos da F.P.S.

Uma limitação da análise de conteúdo é o facto de abarcar um campo de investigação vasto que se insere no estudo do não dito, do implícito, obrigando-nos a um distanciamento em relação às interpretações que vai fazendo. Esforçámo-nos por fazer sempre esse distanciamento, embora conscientes que o presente estudo poderá, pontualmente, ser afectado por alguma subjectividade da nossa interpretação.

Estamos convictos da importância da presente dissertação na medida em que procuramos responder a problemáticas, cujo interesse se revela a vários níveis, a saber: a) Responder às necessidades de mudança, nomeadamente relativamente à disseminação da F.P.S pelas diversas disciplinas e áreas curriculares, como é o caso da Língua Portuguesa; b) Reflectir sobre a concretização da Formação Pessoal e Social como área transdisciplinar, passível de concretização nos vários domínios da disciplina de língua materna; c) Alertar os professores de Língua Portuguesa para uma intervenção fundamentada, reflexiva e sistemática na escolha dos manuais, tendo em vista a formação pessoal e social dos alunos.

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para a realização deste trabalho procederemos a uma análise de conteúdo da LBSE, dos Programas de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico e de manuais de Língua Portuguesa do 9º ano (amostra de cinco manuais). O desejo de analisarmos a mensagem axiológica de manuais levou-

nos à escolha da análise de conteúdo, da qual fizemos um uso pleno e que inclui, como já referimos, a análise de fontes primárias (legislação e programas de ensino) e fontes secundárias (cinco manuais de Língua Portuguesa, do 9º ano de escolaridade). Neste trabalho os domínios da aplicação da análise de conteúdo são, do ponto de vista linguístico, os textos escritos e as actividades e sugestões de trabalho que constam nos manuais; do ponto de vista iconográfico, as imagens, fotografias e grafismos presentes nos manuais. Seguimos, pois, a regra da exaustividade (Cf. Bardin), pois tivemos em conta todos os elementos do *corpus* seleccionado.

O *corpus*, i.é, os documentos submetidos aos procedimentos analíticos são os que passaremos a apresentar.

AS FONTES PRIMÁRIAS
Circular nº 10/95 - Selecção de Manuais Escolares--Critérios de Selecção
D.P.S. - Programa do 3º Ciclo do Ensino Básico--Objectivos gerais e por componentes (proposta)
D.G.E.B.S/M.E.C (1991, Julho). <i>Organização Curricular e Programas. Vol I. 3º Ciclo do Ensino Básico</i> . DC: Autor.
D.G.E.B.S/M.E.C (1992, Outubro). <i>Programa de Língua Portuguesa - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Vol II. 3º Ciclo do Ensino Básico (3ª ed.)</i> . DC: Autor.
Diário da República, 14 de Outubro de 1986 -- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Lei nº 46/86, Lisboa.
Diário da República, 28 de Agosto de 1989 -- Decreto-Lei nº 286/89, Lisboa.
Reforma Curricular
Diário da República, 17 de Agosto de 1990 -- Despacho 141/ME/90, Lisboa
Plano da Área-Escola
Diário da República, 1 de Setembro de 1990--despacho 142/ME/90, Lisboa
Diário da República, 26 de Novembro de 1990--Decreto-Lei nº 369/90, Lisboa
Proposta de Desenho Curricular da Formação Pessoal e Social.

AS FONTES SECUNDÁRIAS
Baptista, V. S., Pinto, E. C. (1995). <i>Outros Signos. 9ºAno/3º Ciclo do Ensino Básico</i> . Lisboa: Lisboa Editora. (Manual E)
Costa, F., Castro, R. de (1994). <i>Viagens em Português--9ºAno</i> . Porto: Porto Editora. (Manual A)
Gomes, A., Baptista, F.P. (1995). <i>Sinfonia da Palavra 9</i> . Porto: Edições Asa. (Manual D)
Santos, A.M., Marçal, R. (1994). <i>Língua Portuguesa 9</i> . Lisboa: Constância Editores. (Manual C)
Teixeira, M.A., Bettencourt, M.A. (1995). <i>Língua Portuguesa 9</i> . Lisboa: Texto Editora. (Manual B)

Relativamente à selecção dos manuais por área e ano de escolaridade obedeceu, por um lado, a critérios de venda, conforme informações junto das editoras escolares e também da Associação de Editores e Livreiros; por outro lado, dependeu de uma escolha puramente aleatória de entre os manuais menos vendíveis de diferentes editoras, por forma a que a amostra fosse suficientemente heterogénea.

A formulação de hipóteses/expectativas e de objectivos tem como base a análise das fontes primárias, das quais partimos para procedermos à análise de conteúdo dos manuais escolares. A importância da hierarquia relaciona-se com as ordens e classes de valores a promover. É uma qualidade serem hierárquicos e todos devem ser cultivados ao seu nível. A realização de um valor não implica a eliminação dos outros. Como é que podem opor valores importantes na hierarquia de valores. Leitura--saber que hierarquia de valores é que é transmitida. Pode ser feita pela quantidade ou ser expressa.

Os valores não se promovem aditivamente, mas estruturalmente. O valor não é apenas valor; ao mesmo tempo o valor tem valor. Alguns têm mais valor do que outros e é nesta realidade que assentam todas as classificações dos valores. Resolvemos, por isso, não optar, em termos de análise, por nenhuma hierarquia axiológica. Mais importante do que uma hierarquia para este estudo o que se torna relevante é a presença ou ausência de valores. Assim, optámos pela criação de uma grelha de análise que espelhasse os valores subjacentes aos programas, à LBSE e os que estão patenteados nos manuais escolares. Definimos uma grelha de análise que permitiu enquadrar a análise de conteúdo e determinar a frequência ou ausência de valores. A grelha de análise foi construída tendo como referência os valores que foram emergindo à medida que se foram analisando os manuais.

Para proporcionar uma leitura mais fácil, embora conscientes das diversas possibilidades de categorização, optou-se por distribuir os valores encontrados segundo a categorização utilizada por Soares & Abreu (1986, Maio) em *Análise da Situação. Programas*, mas a partir, como já se referenciou, dos dados que os instrumentos, isto é, os manuais escolares nos forneciam.

O nosso principal problema metodológico consistiu na elaboração de uma grelha de análise focada no objecto do nosso estudo. Pretendíamos estudar se os valores implícitos e explícitos nos manuais correspondiam aos valores enunciados nos programas e na legislação (ou se existiam disparidades), e verificar se os objectivos da F.P.S. se concretizam nos vários domínios dos manuais. Poder-se-ia estudar uma miríade de valores. Para evitar dispersões, seleccionámos os valores dos documentos oficiais como base de trabalho e fomos acrescentando outros que surgiam, à medida que procedíamos à análise dos manuais.

Os valores patenteados na grelha de análise por nós elaborada surgem identificados e explicitados no seguinte quadro:

CATEGORIAS DE VALORES	
•Temporais →	valores <u>estáticos</u> (história, a tradição e a inovação)
•Simbólicos →	incluimos aqui os valores da esfera do divino, do sagrado, assim como as grandes fontes de valores como a religião, a família, a pátria e identidade nacional (Deus/misticismo, perfeição, liberdade, família, pátria/nação, língua, identidade cultural e património nacional)
•Vitais →	valores úteis e básicos (prazer e vontade)
•Afectivos →	valores emocionais (tristeza, alegria, amor, amizade/partilha e interesse)
•Estéticos →	os valores da beleza, que aludem à fruição e à arte dos sentidos (beleza e harmonia)
•Realização e Maturação Pessoal →	valores que implicam da parte dos indivíduos um trabalho pessoal, que lhes permita um auto-conhecimento, um salto para a autenticidade e um acesso à auto-descoberta (autonomia, dependência, auto-confiança, força de vontade/perseverança, respeito por si, realização pessoal e desenvolvimento da personalidade)
•Sociais →	valores da pessoa comum, o colectivo, o interesse comum, relacionados com uma ética do comportamento (discriminação sexista, cooperação, individualismo, comunicação, respeito pelo outro, autoridade, participação/intervenção, responsabilidade, consciência social, sociabilidade, colaboração e dirigismo)
•Éticos →	valores do bem, do correcto, do certo (liberdade, verdade, respeito e coragem)
•Intelectuais →	valores cognoscitivos, do conhecimento que implicam um trabalho interior em busca da verdade, em que vá ao encontro directo com a realidade (conhecimento da língua, interesse cultural, criatividade e sentido crítico)

Como referimos anteriormente, a análise efectuada constou da leitura dos referidos manuais e, numa primeira fase, da sua avaliação quanto ao aspecto, ilustrações, legibilidade, conteúdo e apresentação da matéria. Para tal, utilizou-se uma grelha de análise que foi sendo construída à medida que se avançava na análise de conteúdo. A sua escala de avaliação é a seguinte:

- a) \emptyset quando o critério não é **nunca** considerado no manual;
- b) \diamond quando o critério é **pouco** considerado no manual;
- c) \star quando o critério é considerado no manual **dentro da média**;
- d) \bullet quando o critério é considerado **com frequência** no manual.

Saliente-se que estes dados são apresentados em quadros que procurámos que fossem claros e de compreensão imediata, permitindo uma leitura fácil acerca das características dos manuais analisados. Identificaram-se os valores implícitos e explícitos nesses mesmos manuais e o seu grau de incidência, entendendo-se por incidência o grau de frequência com que apareciam. A análise não diferencia os valores implícitos dos explícitos, mas permite visualizar a maior, menor incidência ou total ausência dos valores que esses manuais pretendem desenvolver nos jovens.

VII - ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo analisaremos, de forma descritiva, os cinco manuais pela seguinte ordem: a) unidade Os Lusíadas; b) unidade 'Autos Vicentinos'; c) unidade texto(s) Narrativo/Poético.

1. A ICONOGRAFIA

Como vimos ao longo do presente trabalho (Cf. Cap. III; Cap. VI), a educação artística e a estética constituem uma das componentes da recém-criada área de F.P.S.. O manual escolar deverá, conseqüentemente, pugnar por despertar nos discentes o apreço pelos valores estéticos. Assim sendo, é desejável que se promova, nos livros de textos, o contacto com as diversas linguagens estéticas e artísticas e uma análise crítica das mesmas, por forma a possibilitar o desenvolvimento de actividade criativa e a capacidade para apreciar o património cultural português e universal. Há, pois, que conferir à educação estética o seu valor real, ou seja, a sua indispensabilidade e não considerá-la um luxo, uma superfluidade, algo meramente supletivo e acessório, como até há muito pouco parecia ser encarada. Deste modo, relativamente à iconografia, os objectivos da F.P.S. pugnam, por um lado, por despertar nos jovens a sensibilidade estética; por outro lado, por alertar esses jovens, através de imagens, para problemas actuais, do seu quotidiano, que os levem a uma reflexão e discussão ponderadas, desenvolvendo a sua autonomia e o sentido crítico.

2. OS TEXTOS

O texto é veiculador de uma mensagem. A natureza dos conteúdos abordados implicam sempre o "passar" de uma carga ideológica e cultural. Desta forma, os textos que constam dos programas e os que são seleccionados pelos autores dos manuais podem fomentar os objectivos da F.P.S., permitindo a aquisição e o desenvolvimento de certas competências de vida, dando lugar a discussões sistematizadas sobre os valores, educando para a multiplicidade de valores que constam da LBSE (Cf. Cap. III).

3. ACTIVIDADES

O tipo de actividade privilegiada pelos autores dos manuais podem determinar uma maior ou menor envolvimento dos alunos nos objectivos da F.P.S. Assim, torna-se imprescindível que ao aluno sejam cometidas tarefas que envolvam memorização e leitura, mas também não deixa de ser necessário envolvê-lo activamente em todo o processo de ensino-aprendizagem, colocando-o perante perguntas para serem respondidas e questões que envolvam reflexão e espírito crítico. Torna-se, pois, muito relevante a forma como as temáticas são colocadas aos alunos, como estes são envolvidos na aprendizagem, assim como o tipo de valores encerram as propostas feitas.

4. UNIDADE 'OS LUSÍADAS'

Os Lusíadas cantam a glória do povo português, centrada no período histórico da sua maior pujança -- o dos descobrimentos. A história surge aureolada de ficção, os heróis (os portugueses), e os deuses da mitologia clássica surgem como forma de enaltecimento e de exaltação da nação portuguesa. Trata-se, por consequência, de uma unidade que tem como hierarquia explícita os valores **Temporais** da Pátria/Nação, História, Tradição, e **Simbólicos** de Deus/Misticismo, da Língua, do Património Nacional e da Identidade Cultural.

4.1. OS EPISÓDIOS D'OS LUSÍADAS

Os Lusíadas são um grande poema épico que canta a história do povo lusitano. Os episódios que constam obrigatoriamente dos programas e que aparecem em todos os manuais escolares dão-nos conta da história dos feitos portugueses na Ásia entendida e veiculada de uma forma **laudatória**, sendo sistemática a exaltação patriótica de Camões e dos Portugueses. Exaltação que surge em duas vertentes, por um lado a exaltação da língua portuguesa como forma patente de patriotismo; por outro lado, a exaltação da descoberta geográfica do mundo. Os feitos portugueses eram a demonstração evidente da força humana, do domínio da inteligência do homem sobre os elementos da natureza.

Numa breve abordagem, passamos a analisar os episódios obrigatórios do ponto de vista dos valores veiculados:

Na «**Proposição**» (**Canto I**), anuncia-se a História de Portugal e os feitos dos portugueses. Predominam os valores **Temporais** da História, Tradição; **Simbólicos** da Pátria/Nação, da Língua, da Perfeição e do Misticismo, Identidade Cultural e Património Nacional, mas também valores de **Realização e Maturação Pessoal** como a Auto-Confiança e a Perseverança; **Afectivo**, do Amor à Pátria e **Éticos**, da Dignidade da Pessoa Humana e do respeito pelos outros e pelas Outras Culturas. O homem renascentista poderoso física e intelectualmente, capaz de realizar os maiores feitos, aproximando-se dos deuses.

No «**Consílio dos Deuses**» (**Canto I**), os deuses são caracterizados como seres superiores aos homens, imponentes no aspecto e nos ambientes que frequentam. Tal imponentia constituirá fonte de enaltecimento dos portugueses (valores **Éticos** da Heroicidade, Coragem) que, por acção dos deuses, adquiriram uma grandeza transcendente (os valores **Simbólicos**, da Pátria/Nação, da Perfeição e essencialmente do Misticismo).

No episódio «**Inês de Castro**» (**Canto III**) predominam os valores **Temporais**, da História, da Tradição; **Afectivos**, da Tristeza, do Amor; **Éticos**, da Dignidade da Pessoa Humana, do Direito à Vida, da Coragem, da Liberdade.

No episódio «**Batalha de Aljubarrota**» (**Canto IV**) realça-se a acção de Nuno Álvares e de D. João I, que a todos entusiasmava; a desmoralização e fuga desastrosa dos castelhanos e a vitória eufórica dos portugueses. Verifica-se um predomínio dos valores **Simbólicos** como Deus/Misticismo, Perfeição, Identidade Cultural, Liberdade e Pátria/Nação, numa perspectiva de idolatração do povo português. Trata-se de uma alegoria de enaltecimento da nossa História de Portugal, pelo que temos

presentes valores **Temporais** da História, Tradição, sob o prisma da lendarização; valores de **Realização e Maturação Pessoal**, da perseverança e força de vontade; valores **Éticos**, da liberdade, da coragem e ainda o valor **Social**, da Cooperação, Liberdade e Identidade Nacional.

O Adamastor (**Canto V**) surge em *Os Lusíadas* como criação maravilhosa, a simbolizar a quase intransponível força do mar. A sua destruição significa o total domínio dos mares pelos portugueses (Valores **Temporais** da História, Tradição). Perpassa neste episódio a mentalidade renascentista de que o homem se afirma vencendo com o vigor físico e intelectual as forças cósmicas que o limitam (Valor **Vital** da Vontade; Valores **Afectivos** da Amizade, Partilha; **Éticos** da Heroicidade, Coragem, Cooperação). Na verdade, os portugueses saíram vencedores desse mar, seguindo o seu caminho vitoriosos (Valores de **Realização e Maturação Pessoal** como a Perseverança, a Auto-Confiança e a Realização Pessoal). Também neste episódio se faz sentir com especial acutilância valores de ordem **Simbólica**, como a Pátria/Nação e sobretudo a Perfeição e o Misticismo a Liberdade e **Social**, do Respeito pelo Outro.

Na altura em que os portugueses singravam em direcção à Índia -- «**Tempestade e Chegada à Índia**» (**Canto VI**) --, por efeito de Baco é desencadeada esta tempestade contra a armada portuguesa. Mais uma vez, Vénus intercede pelo povo luso, mandando as ninfas a acalmar os Ventos, o que incute ao episódio valores **Temporais** da História, Tradição; **Afectivo**, do Amor; **Simbólicos**, da Pátria/Nação, da Perfeição, Liberdade e essencialmente do Misticismo.

4.1.1. INTERTEXTOS DA UNIDADE 'OS LUSÍADAS'

Refira-se que ao nível dos intertextos a liberdade de escolha por parte dos autores de manuais escolares é total à excepção dos poemas pessoais da *Mensagem* referenciados nos programas, a saber, «O Infante», «Horizonte», «O Mostrengo» e «Mar Português». A liberdade de cada autor reside na selecção dos episódios onde intercalam esses poemas. Tratam-se de poesias inspiradas na ânsia do

desconhecido e no esforço heróico de luta com o mar. Reforçam, pois, os valores já enunciados na epopeia, tais como o **Temporal**, da História, Tradição; o **Simbólico** de Deus/misticismo, Liberdade, Pátria/Nação, Identidade Cultural; Valores **Afectivos** como a tristeza; **Éticos** da coragem, o esforço heróico de luta com o mar e valores de **Realização e Maturação Pessoal** como a Perseverança, a Força de vontade, a Auto-Confiança e a Realização Pessoal, acentuando-se os obstáculos, os sacrifícios, os esforços das tentativas de conhecer o que está mais além.

4.2. MANUAL A

No **Manual A**, do ponto de vista iconográfico, predominam as fotografias de monumentos do Património Nacional relacionados com a epopeia dos Descobrimentos. O património essencialmente entendido como cristalizado nos monumentos nacionais, os quais são vistos como heranças de um passado mitificado, evidenciando-se pela imponência, o majestoso, em suma, a perpetuação da memória de um passado heróico, do qual se destacam símbolos como a cruz de cristo, sentimentos como o espírito de cruzada e a audácia dos antepassados lusitanos. A sobrevalorização do povo português associada a monumentos, articula, numa perspectiva cultural conhecimentos de história e de arte. Transmitem-se valores **Temporais** -- a História e a Tradição -- e **Simbólicos** -- Pátria/Nação, Identidade Cultural, Património Nacional -- os quais perpassam sob a forma de memória e testemunho de um passado glorioso e imortal. No que se refere às pinturas, têm por função básica complementarem a mensagem verbal, daí o seu interesse ser meramente utilitarista. Os quadros são, assim, fundamentalmente descritivos, não suscitando emoção estética, mas recorrendo antes à percepção natural dos indivíduos, uma vez que mostra os referentes, -- Luís de Camões, caravela quinhentista (símbolo dos Descobrimentos), Vasco da Gama, a bandeira nacional, entre outros, -- ilustrando-os.

Refira-se, todavia, que os autores optaram por introduzirem quadros de José de Guimarães e de Vieira da Silva. Trata-se de um tipo de pintura mais arrojada, que traduz uma maior originalidade,

obrigando o leitor a recorrer a outro código de decifração que vai muito além da sua percepção natural. Embora apenas esporadicamente, existe alguma inovação, pois leva-se o aluno a disciplinar a visão e a desenvolver as suas potencialidades criativas. A sensibilidade poética sobrepõe-se, nestes casos, através do contacto com este tipo de pintura, à lógica da pura racionalidade. A Identidade Cultural é veiculada por forma a fomentar uma determinada visão estética, através de linguagens simbólicas que suscitam formas diferentes de traduzir a consciência cultural e o correspondente apreço pelos valores **Estéticos** como a originalidade e a criatividade.

A expressividade e riqueza estéticas surgem, neste manual, associadas ao prazer, fazendo apelo às emoções, à sensibilidade estética. Permitem, pois, uma liberdade susceptível de desenvolver nos alunos o desenvolvimento do pensamento estético. Transmitem-se valores eminentemente **Estéticos** como a Harmonia e a Beleza e **Afectivos**, como a Alegria e a Fruição através, por exemplo, da imagem de uma escultura do Nathional Geographic. Beleza presente ainda nas várias fotografias que surgem intercaladas nesta unidade e que, através de motivos retirados da natureza, apelam aos valores **Estéticos** da Beleza, da Plenitude, da Harmonia e da Transcendência. As pinturas são, portanto, quase todas temáticas, tradicionais, descritivas, servindo para tornar mais concretos os conteúdos da informação verbal. O enaltecimento dos portugueses, a confiança, a ousadia, a audácia, são as formas encontradas de retratar os valores **Temporais** da Tradição, da História e **Simbólicos** da Família, do Património Nacional e da Identidade Cultural. Todavia, valores **Estéticos** como a Beleza, a Harmonia, a Plenitude e a Transcendência; **Afectivos** como a Alegria, a Fruição, surgem amiúde, a par de outros, fomentadores da sensibilidade estética. Estamos, neste caso, perante linguagens simbólicas que, com originalidade, criatividade e inovação, acabam por transmitir uma série de valores estético-culturais.

4.2.1. «Proposição» (Canto I)

Como intertextos temos poemas que, sendo basicamente laudatórios da personalidade do poeta, transmitem os valores **Sociais** da Paz, em que Camões aparece como símbolo da Pátria, reforçando-se

mais uma vez o valor **Simbólico** da Nação. O extracto de uma entrevista ao historiador José Hermano Saraiva, partindo da resposta à pergunta "Que pensa de ser o Dia de Camões, o Dia das Comunidades?" é muito interessante do ponto de vista dos objectivos da F.P.S. Sendo laudatório da personagem de Camões, sobrevaloriza a Pátria/Nação, a Língua Portuguesa (valores **Simbólicos**) e consegue, simultaneamente, estabelecer a ligação à realidade, à questão da emigração (Valor **Social** que podia ser, todavia, mais explicitado no manual), a questão da independência nacional, do nosso Património e da nossa língua (Valor **Intelectual**, do Interesse/Domínio da Língua) enquanto factores de identidade (Valores **Sociais**, o direito à diferença, a Identidade nacional).

4.2.2. «Consílio dos Deuses no Olimpo» (Canto I)

Este episódio é explorado através de textos informativos sobre deuses da Grécia antiga, centrando-se, assim, no valor **Intelectual** do Interesse Cultural.

4.2.3. «Inês de Castro» (Canto III)

Não são apresentados intertextos respeitantes ao episódio em questão.

4.2.4. «Batalha de Aljubarrota» (Canto IV)

No **Manual A**, os autores optaram por introduzirem os episódios d' *Os Lusíadas* «Batalha de Ourique» (Canto III) e «A Ferosíssima Maria» (Canto III), ambos reforçando sobremaneira os valores inerentes ao episódio. No caso d' «A Ferosíssima Maria», acentua a Discriminação Sexista, portanto, um valor **Social**, dado o dramatismo inerente também a esta mulher da nossa História. A escolha de um excerto da obra de Ilse Losa, *O Mundo em Que Vivi* revela-se muito adequada, permitindo desenvolver o valor **Social** da Consciência Social e o **Ético** da Paz. É feito um apelo à Reflexão Crítica (Valor **Intelectual**). Muito interessante é a forma como os autores inserem, a propósito de um episódio bélico, intertextos (e.g. "Carta de Amor", de Jorge Amado; as músicas de Sérgio Godinho "Bate Coração" e "Eu Contigo", etc.) conotados com o amor, o enamoramento, o namoro. A carta como

forma de aproximação entre os amantes (Valor **Afectivo** do Amor), logo, um apelo directo a este sentimento.

4.2.5. «Despedidas em Belém» / «Partida das Naus» (Canto IV)

Os intertextos apresentados reforçam os valores do episódio e remetem-nos para os bastidores da epopeia, de que se salienta o valor **Afectivo** da Tristeza (as dores reais da história trágico-marítima, as lágrimas, o esforço e a dor que o império custou). Sente-se a força de um amor patriótico intenso e a noção do perigo, ansiedade, o choro, a amargura, o prenúncio de morte por parte das mães, logo, Valores **Afectivos** do Amor, da Tristeza, o valor **Simbólico** da Família e Valores de **Realização e Maturação Pessoal** como são a Força de Vontade de descobrir o desconhecido e vencer os mares.

4.2.6. «O Adamastor» (Canto V)

"O Mostrengo", de Fernando Pessoa, salienta o valor **Simbólico** da Pátria/Nação, em que os portugueses surgem como heróis da pátria; o valor **Ético** da Coragem, assim como Valores de **Realização e Maturação Pessoal** como a Perseverança, a Auto-Confiança e a Realização Pessoal.

4.2.7. «Tempestade e Chegada à Índia» (Canto VI)

Os intertextos "O Infante" e "Horizonte" sobrevalorizam Valores de **Realização e Maturação Pessoal** como a Força de Vontade e a Auto-Confiança, Perseverança e Realização Pessoal. Ser português, é ser-se aventureiro, logo, o Valor **Ético** da Coragem. Remetem-nos igualmente para o colectivo (Valor **Social** da Cooperação e **Afectivo** da Amizade), a alma de um povo, portanto, para o Valor **Simbólico** da Pátria/Nação.

A inclusão ainda dos textos "A Maior aventura do Homem", de Rómulo de Carvalho e do episódio «O Velho do Restelo» (Canto IV) é interessante, pois mostra que há, por parte dos autores, a

intenção de levantar questões menos pacíficas relativamente à empresa das descobertas, no que toca a castigos, consequências morais e económicas, portanto, valores de índole **Social**, tais como a Consciência Social. Realce-se também a inclusão, a propósito deste episódio, de "Lusitânia no Bairro Latino", de António Nobre, o que manifesta Valores **Simbólicos** da Identidade Cultural, da Pátria/Nação, de Deus; Valores **Temporais** da História e Tradição; **Afectivos** da Alegria; do Gosto pelo mar; **Ético** da Coragem e **Sociais** da Identidade Nacional e da Dimensão Humana do Trabalho, de que salienta o povo anónimo a par das grandes figuras da nossa História. O gosto pelo mar, o típico, o português, o folclore -- valores **Simbólicos** da Identidade Cultural e do Património Nacional.

Relativamente às actividades, em todos os manuais analisados existe uma delimitação clara das questões de índole interpretativa, de análise textual e de funcionamento da língua, transmitido-se valores **Intelectuais** como o Domínio da Língua e o Interesse Cultural. As actividades propostas nesta unidade são demasiado estruturadas, existindo, assim, os valores **Sociais** do Dirigismo e do Individualismo, dando, à primeira vista, pouca oportunidade aos alunos de organizar o trabalho segundo as suas experiências, interesses e gostos. Assiste-se, neste manual, a uma promoção da actividade de dinâmica de grupo (Valor **Afectivo** da Partilha; **Sociais** da Cooperação e da Comunicação), à realização de debates (sobre a independência nacional, o património cultural, baseando-se na língua portuguesa como instrumento da nossa identidade), ou seja, à promoção do Valor **Temporal** da História e **Simbólico** da Língua, do Património Nacional e da Identidade Cultural.

A sugestão da criação e organização, em grupo, de um Clube do Livro e de um Fórum-Livro, possibilita desenvolver o gosto pela leitura (Valor **Afectivo** do Interesse pela leitura), mas igualmente a troca de opiniões, envolvendo a participação de todos, desenvolvendo-se atitudes de respeito e escuta, de comunicação participativa, de aceitação de outros pontos de vista e de crítica, isto é, a fomentação dos Valores **Sociais** da Tolerância, do respeito pelos outros, pelas suas opiniões. Mesmo entre as perguntas que apelam ao individualismo, fomenta-se a reflexão, existe a preocupação por parte

dos autores em fazer os alunos descentrarem-se e assumirem outros papéis, sabendo argumentar (e.g. ser membro do secretariado Nacional do partido da oposição à expansão marítima; ser um dos marinheiros da armada, etc.). Fomentam-se, deste modo, Valores de cariz **Social**, como a participação democrática na vida, a sociabilidade, o respeito pelos outros; Valores de **Realização e Maturação Pessoal** da Autonomia, Auto-Confiança e Realização Pessoal e Valores **Intelectuais** como a Resolução de Problemas. Os autores chamam a atenção para vários tópicos que permitem uma sensibilização às artes plásticas e o desenvolvimento dos seus códigos, apelando ao Valor **Vital** do Prazer. Estamos perante o único manual que utiliza uma actividade para motivar os alunos para os valores **Estéticos** da Beleza, Originalidade e Criatividade, associados aos **Intelectuais** do Espírito Reflexivo e Espírito Crítico.

4.3. MANUAL B

Do ponto de vista iconográfico, apresenta uma proliferação de retratos de Camões e de pinturas descritivas, temáticas que é ainda maior do que a averiguada no Manual A. Embora prolixo do ponto de vista temático, este manual revela-se simultaneamente rico, na medida em que as manifestações estéticas postas ao serviço dos alunos, são diversas, a saber: pintura sobre pergaminho; maquete para estátua de Camões; portadas de edições d' *Os Lusíadas*; iluminuras; estátuas; Painel de Azulejos, tapeçaria, etc.

Salientamos o factor 'diversidade', uma vez que a visão estética educa-se também na relação de umas formas artísticas com outras formas artísticas, de onde resulta a harmonia do conjunto. Refira-se que, à semelhança do que se passa com o Manual A, também aqui a iconografia se centra na informação contida nas mensagens dos textos, traduzindo os seus conteúdos, ilustrando-os. Acentua-se, assim, de forma redundante a figura do poeta, a exaltação dos Descobrimentos, a sublimação do povo português na época quinhentista, o valor do povo português enquanto povo de inqualificável grandeza e superioridade, ou seja, o conteúdo d' *Os Lusíadas*. Materializa, deste modo, de forma dogmática,

porquanto mitificada e lendarizada, os valores **Temporais** da História, Tradição e **Simbólicos** da Família, do Património Nacional, Pátria/Nação e Identidade Cultural.

Todavia, na sequência do verificado no Manual A relativamente às pinturas de José de Guimarães e de Vieira da Silva, surge, no **Manual B**, a pintura de Kandinsky a ilustrar a «Proposição». Revela originalidade, criatividade, contribuindo para disciplinar a visão dos alunos e desenvolver as suas potencialidades criativas, obrigando-os a descodificarem uma mensagem através de outro código de decifração que transcende o da percepção natural. Traduz Inovação (Valor **Temporal**) e desenvolve-se num terreno de grande liberdade criativa, o que mostra a preocupação dos autores em despertar a visão estética dos discentes. A mitologia clássica aparece, por seu turno, retratada em pinturas onde predominam os valores da Beleza, do Misticismo, da Harmonia e a valorização da sensualidade feminina. Estamos, neste caso, perante a presença de valores de ordem **Afectiva e Estética**.

Evidenciam-se, pela emoção estética que provocam, as imagens alusivas às unidades de Pedro e Inês de Castro e do Gigante Adamastor. Através de um casamento entre o antigo (e.g. Columbano, *Súplica de Inês de Castro*) e o contemporâneo (e.g. Costa Pinheiro, *D. Pedro e D. Inês de Castro*), ilustram-se ambos os episódios com pinturas cujo valor estético é assinalável. Este contraste permitirá a cada aluno interpretar autonomamente (a autonomia--valor de **Realização e Maturação Pessoal**) os diferentes registos que lhe são apresentados, contribuindo para educar o seu gosto, desenvolver a sua sensibilidade estética e exercitar o seu espírito crítico, portanto, estamos perante valores **Intelectuais**, como o espírito reflexivo. No episódio «Inês de Castro», são-nos transmitidos sentimentos de sofrimento, súplica e tristeza profunda, ilustrando o clima trágico que se vivia. Faz-se um apelo à emoção pela harmonia dramática, pela sensibilidade estética, promovendo-se, de certa forma, o fascínio pela arte. É uma outra dimensão, a da imagem estética, que ultrapassa a iconografia puramente descritiva e temática, para transmitir os valores dos conteúdos que ilustram, e outros que trazem como mais-valia.

No que respeita o episódio «O Adamastor», também a emoção estética está presente em quadros de épocas distintas, o que traduz formas diferentes de veicular valores e valores diferentes a veicular. De uma enorme expressividade, educador do gosto estético, inovador, faz-se um apelo ao medo, à turbulência, à grandiosidade e à heroicidade.

As pinturas são, na sua grande maioria, temáticas, tradicionais, descritivas, servindo para tornar mais concretos os conteúdos da informação verbal. Todavia, a par da presença dos valores **Temporais** da Tradição, da História; **Simbólicos** da Pátria/Nação, do Património Nacional e da Identidade Cultural, cuja presença é forte, surgem valores com forte pendor **Estético, Afectivo e Intelectual** como a Beleza, a Fruição, a Originalidade, a Criatividade, a Tristeza, o Terror e **Intelectuais**, como o Interesse Cultural, a Promoção do Espírito Reflexivo.

4.3.1. «Proposição» (Canto I)

No **Manual B**, é de salientar a prolixidade de textos informativos acerca da temática desta unidade, o que dá um forte cunho aos valores explícitos, **Temporais e Simbólicos**. Todavia, inclusão de intertextos da imprensa escrita, de poemas, ou de excertos de peças como *Que Farei com este Livro?*, de Saramago, vêm acentuar o Valor **Intelectual** do Interesse Cultural, sendo evidente a necessidade sentida pelos autores de veicular informação de forma original e interessante. Trata-se de um manual que embora sobrevalorize a informação considerada objectiva, não omite os objectivos programáticos claramente formativos/ atitudinais/ valorativos. No que diz respeito a «Proposição» (Canto I), apresenta como intertextos o poema "Horizonte", de Fernando Pessoa e o "Poema da Malta das Naus", de António Gedeão. Tal como no Manual A, reforçam-se os valores **Simbólicos** da Pátria, o

ser português, mas também a sua dimensão colectiva, um povo que anseia descobrir o que está para além do sonho, o que faz, afinal, com que avance no sentido do conhecimento, portanto, valores de **Realização e Maturação Pessoal** como a Força de Vontade e a Auto-Confiança e não tanto pondo a ênfase nos valores sociais, como sucede com o Manual A. O Futuro e com ele a própria essência da vida surgem aqui remetendo-nos para a esperança, a inquietação do Homem, que nunca está satisfeito, nem realizado, o viver num constante sonho de desvendar o desconhecido.

4.3.2. «Consílio dos Deuses no Olimpo» (Canto I)

O Manual B não apresenta intertextos relativos a este episódio.

4.3.3. «Inês de Castro» (Canto III)

São apresentados textos que acentuam os valores presentes no episódio.

4.3.4. «Batalha de Aljubarrota» (Canto IV)

O Manual B apresenta um texto de índole informativa e um Sermão do Padre António Vieira sobre a guerra (Valor Ético da Paz), o que valoriza o conteúdo axiológico de todo o episódio. Muito interessante do ponto de vista dos objectivos da F.P.S., apela a Valores **Intelectuais** como a Reflexão Crítica e promove o Valor **Social** da Consciência Social.

4.3.5. «Despedidas em Belém» / «Partida das Naus» (Canto IV)

Os autores proporcionam ao aluno um contacto directo com as fontes históricas utilizadas por Camões. Há um forte cunho de natureza informativa evidente ao longo do manual, pelo que os valores aqui patenteados são os que aparecem explicitamente no próprio episódio, acrescido do valor **Intelectual**, do Interesse Cultural, uma vez que o acesso à verdade histórica é extremamente valorizado.

4.3.6. «O Adamastor» (Canto V)

O episódio é intercalado com "O Mostrengo", salientando-se o Valores **Simbólico** da Pátria/Nação, em que os portugueses surgem como heróis da pátria. Ao simbolizar, por outro lado, os obstáculos impostos pela conquista do mar, é realçado o valor **Ético** da Coragem, a par dos Valores de **Realização e Maturação Pessoal** da Perseverança, Auto-Confiança e Realização Pessoal, relacionados com a ânsia de descoberta do desconhecido.

4.3.7. «Tempestade e Chegada à Índia» (Canto VI)

Através dos poemas "Mar Português", "O Infante" e "Tormenta", acentuam-se os valores do episódio, mas também o Valor **Afectivo** da Tristeza. Saliente-se igualmente um forte cunho de Valores de **Realização e Maturação Pessoal** como a Perseverança, a Força de Vontade e a Auto-Confiança. Salienta-se igualmente o Valor **Ético** da Coragem. Tal como no **Manual A**, este manual apresenta o poema "Lusitânia no Bairro Latino", o qual, a par de "Maria Lisboa" e "Uma Forma de me Despedir", frisam os Valores inerentes ao episódio e os **Afectivos** da Alegria, do Gosto pelo mar (como característica do povo lusitano), bem como os **Sociais** da Identidade Nacional e da Dimensão Humana do Trabalho.

Quanto às actividades, à semelhança do Manual A, o **Manual B** apela à liberdade criativa, mas mais associada à criação de textos livres; fomenta o gosto pela leitura expressiva (Valor **Afectivo**); a recitação, valorizando sobremaneira a recolha de informação em livros de referência, museus, para o que recorre à arquitectura e à realização de inquéritos. O debate também surge valorizado, conduzindo o aluno a desenvolver toda uma série de capacidades de argumentação que apelem aos Valores **Sociais** da Consciência Social e da Solidariedade. Uma miríade de actividades que permitem ao aluno desenvolver a sua Autonomia e Realização Pessoal, ou seja, valores de **Realização e Maturação Pessoal** e Valores **Sociais** como o Respeito pelo Outro, a Comunicação e a Sociabilidade. O trabalho de grupo também é utilizado na recolha de informação e na dramatização, suscitando o valor

Intelectual do Interesse Cultural e o de **Realização e Maturação Pessoal**, de Autonomia, Auto-Confiança e Realização Pessoal.

4.4. MANUAL C

Do ponto de vista iconográfico, é um manual infantil. A epopeia é apresentada através de desenhos, numa perspectiva que consideramos desadequada para desenvolver os objectivos da F.P.S. Seria interessante esta abordagem, se os desenhos revelassem outra qualidade estética. Restringem-se, todavia, a desenhos pueris, que promovem a infantilização dos alunos, em vez de fomentarem o gosto pela B.D., desenvolverem o sentido estético dos discentes e as competências de vida, do ponto de vista pessoal e social. A educação estética, cuja função primeira deverá ser o desfrutar da percepção crítica dos alunos, aparece aqui sob a forma de uma pedagogia que consideramos algo deseducadora da sensibilidade estética. As referências valorativas são, portanto, quase nulas do ponto de vista da F.P.S.. Existe uma grande profusão de manchas a cores sem um sentido estético definido, sendo tenuamente transmitidos os valores **Temporais**, da História e Tradição; **Simbólicos**, da Família, de Deus/Misticismo, da Pátria /Nação e da Identidade Cultural e valores **Afectivos** da Tristeza, Amizade e Partilha.

4.4.1. «Proposição» (Canto I)

Relativamente ao **Manual C** é omissa em alguns dos intertextos sugeridos pelos programas. Aliás, a ligeireza com que se aborda os episódios dá origem a um esvaziamento de conteúdos da F.P.S. Acentuam-se os Valores **Simbólicos** da Pátria e os Valores **Éticos** da coragem, o esforço heróico de luta com o mar.

4.4.2. «Consílio dos Deuses no Olimpo» (Canto I)

O episódio do «Consílio dos Deuses no Olimpo» é explorado no **Manual C** de forma prolixa. A informação (Valor **Intelectual** do Interesse Cultural), acerca da mitologia antiga aparece de forma algo desordenada, sendo que certos intertextos não se adequam ao conteúdo do episódio. Há alguma anarquia do ponto de vista da articulação dos conteúdos, evidente também nos valores a transmitir. Antagonicamente, faz coabitar intertextos infantinos com outros, de assinalável valor heurístico como os poemas de Saramago, Pessoa e Sophia de Mello Breyner Andresen, que constituem formas felizes de aflorar determinados valores. Embora não entendamos por que razão aparecem a propósito deste episódio, estes últimos permitem ao professor trabalhar Valores **Sociais** da Consciência Social (a fome, a guerra, a pobreza), a par de uma reflexão sobre a epopeia.

4.4.3. «Inês de Castro» (Canto III)

O **Manual C** apresenta textos que se limitam a acentuar os valores presentes no episódio.

4.4.4. «Batalha de Aljubarrota» (Canto IV)

O **Manual C** recorre a fontes históricas, acentuando os valores inerentes ao episódio -- **Temporais**, da História e Tradição, **Simbólicos**, da Pátria/Nação -- e o valor **Intelectual** do Interesse Cultural. É extremamente pertinente na escolha de um intertexto da imprensa diária que abarca a questão dos conflitos armados do nosso tempo, falando-se nas organizações humanitárias que se dedicam à recuperação de mutilados. Um apelo ao valor **Ético** da Paz, ao **Social** da Consciência Social e ao valor **Intelectual** da Reflexão Crítica. Trata-se de uma excelente escolha para desenvolver estratégias no domínio da F.P.S.

4.4.5. «Despedidas em Belém» / «Partida das Naus» (Canto IV)

O Manual C não apresenta intertextos respeitantes ao episódio.

4.4.6. «O Adamastor» (Canto V)

À excepção d'"O Mostrengo", os intertextos apresentados não têm valor real do ponto de vista dos objectivos da F.P.S., constituindo excepção os poemas "Adamastor cruel!", de Bocage e "Mar Companheiro", de Ana M^a Santos, que apelam aos valores **Simbólicos** da Liberdade.

4.4.7. «Tempestade e Chegada à Índia» (Canto VI)

Este manual limita os intertextos a um texto da imprensa diária, cujo interesse apela aos valores **Sociais** da Defesa do Ambiente, neste caso do Rio Tejo, e da Consciência Social, nomeadamente a questão da sobrevivência dos pescadores.

Quanto às actividades, o **Manual C**, desenvolve o trabalho de grupo e promove a interdisciplinaridade (Valores **Sociais** de Cooperação, Comunicação e Tolerância), a realização de entrevistas, reportagens a investigação, o trabalho de pesquisa, a selecção de informação, a preparação e realização de conferências, assim como a simulação de reuniões e a elaboração de artigos de opinião (Valores de **Realização e Maturação Pessoal**, da Autonomia, Auto-Confiança e de Realização Pessoal). Fá-lo, contudo, mais enquanto técnicas, portanto, com um impacto menor do que no Manual B. Digamos que mais do ponto de vista teórico e livresco do que numa perspectiva pragmática. Estão presentes, todavia, alguns dos valores indicados nos outros manuais, nomeadamente os Valores **Sociais** de Comunicação e Respeito pelos Outros e os Valores **Intelectuais** do Interesse cultural e Domínio da Língua.

4.5. MANUAL D

Ainda no respeitante à iconografia, os autores do **Manual D** optaram pela utilização de ilustrações/imagens em formato reduzido, com um intuito visivelmente informativo, descritivo, já que são marcadamente temáticas e utilitárias. Trata-se de um manual datado, epocal, que tem como Valores basilares os **Temporal** da História e Tradição; **Simbólicos** da Identidade Cultural e da Pátria/Nação, numa perspectiva doutrinante, contribuindo para a perpetuação de um passado mitificado. Estamos, deste modo, perante valores **Temporais e Simbólicos**, perpetuadores de uma imagem estereotipada do passado. Excepções são a escolha de imagens/aguarelas e de pinturas como *O Nascimento de Vénus*, de Botticelli, que aparecerem como pano de fundo dos textos, transmitindo, embora tenuamente, os valores **Estéticos** da Serenidade, Harmonia, Beleza Estética, Sensualidade Feminina.

4.5.1. «Proposição» (Canto I)

De salientar que, relativamente aos intertextos, no **Manual D** não surge nenhum dos poemas da *Mensagem*, restringindo-se a uma antologia dos episódios d' *Os Lusíadas* previstos nos programas. Os textos informativos são apenas dois, limitando-se a unidade à sucessão dos episódios d' *Os Lusíadas*. Não há qualquer tentativa de introduzir outros valores para além dos explícitos na obra. Não há igualmente a necessidade de problematizar, de questionar, de acentuar determinados valores e fazer surgir outros, mas apenas preocupação em debitar conteúdos. Trata-se, pois, de um manual que é omissos nos intertextos sugeridos pelo programa, limitando-se aos episódios que obrigatoriamente figuram nos textos programáticos, o que o empobrece do ponto de vista dos valores que veicula, não mostrando vontade de ir mais além no estudo da obra.

Neste manual os conteúdos são, assim, apresentados num contexto "neutro", não havendo referências explícitas a outros valores que os já incluídos nos episódios d' *Os Lusíadas*. Trata-se de uma abordagem que parece querer assumir-se *stricto sensu* como "científica", em que se acentuam os

conhecimentos a adquirir, em detrimento dos valores a veicular. Consideramos que a organização desta unidade é feita numa perspectiva de conhecimento livresco, ignorando-se as vertentes activas do Programa. Estamos perante uma abordagem algo redutora dos objectivos programáticos a qual privilegia uma metodologia que se centra basicamente na sua própria exploração didáctica. Há, consequentemente, uma desvalorização de todas as actividades de (exploração das potencialidades destes textos para desenvolver os objectivos de F.P.S.).

4.5.2. «Consílio dos Deuses no Olimpo» (Canto I)

O Manual D não apresenta intertextos respeitantes ao episódio em questão.

4.5.3. «Inês de Castro» (Canto III)

O Manual D não apresenta intertextos respeitantes ao episódio «Inês de Castro».

4.5.4. «Batalha de Aljubarrota» (Canto IV)

O Manual D não apresenta intertextos respeitantes a este episódio.

4.5.5. «Despedidas em Belém» / «Partida das Naus» (Canto IV)

O Manual D não apresenta intertextos respeitantes ao episódio.

4.5.6. «O Adamastor» (Canto V)

O manual D não apresenta intertextos.

4.5.7. «Tempestade e Chegada à Índia» (Canto VI)

O manual D não apresenta intertextos.

Relativamente às actividades propostas, o **Manual D** aparece algo inibidor na formulação de hipóteses de trabalho, apresentando-se muito colado ao texto, às práticas de investigação cultural, livrescas, logo, ao Valor **Intelectual** de Interesse Cultural, as actividades de grupo primam pela ausência (Valor **Social** do Individualismo), sendo as actividades muito dirigidas.

4.6. MANUAL E

Do ponto de vista iconográfico, o **Manual E** é, de todos os manuais analisados, indubitavelmente aquele que apresenta uma maior riqueza ao nível das ilustrações. Dá-nos uma grande diversidade de manifestações artísticas quer em termos epocais, quer fugindo aos *clichés*, aos lugares-comuns, os quais se instituem frequentemente como referências falsas para uma avaliação crítica da educação estética. Constitui o único manual escolar deste *corpus* onde ao pendor marcadamente histórico, descritivo e utilitário se sobrepõe o estético. Na verdade, embora tenha momentos meramente descritivos, predomina o pendor artístico, descobrindo-se os benefícios pedagógicos da expressão plástica e da criatividade estética, ao que não é alheia a existência feliz de uma mistura de estilos e de épocas artísticas distintas. Estão presentes os valores **Afectivos** da Alegria e do Interesse.

4.6.1. «Proposição» (Canto I)

O **Manual E** é prolixo no número de textos informativos (valor **Intelectual**, do Interesse Cultural), numa tentativa clara de ilustrar, contextualizar a obra, a época, o tipo (género) de texto, e o poeta, vindo deste modo conferir uma maior ênfase aos valores explícitos, **Temporais** e **Simbólicos**. Refira-se que os intertextos conduzem também eles a um reforço destes valores.

Tal como no Manual A, o património surge representado pelos monumentos nacionais, cujo valor histórico é realçado, sendo encarados como heranças de um passado a preservar. Perpassam, pois, os valores **Temporais** da História e Tradição; **Simbólicos** da Pátria/Nação, Identidade Cultural,

Património Nacional e Família inerentes ao conteúdo da epopeia camoniana, no que toca a exaltação do valor dos lusitanos, da epopeia dos Descobrimentos. As fotografias da peça *A Castro* representada pelo "Teatro Ibérico" e pela "Comuna", transmitem verosimilhança, motivando o gosto pelo teatro (Valor Vital do Prazer e Afectivo do Interesse por essa forma artística). Uma tentativa de concretizar o texto em realidade, em algo que pode ser dramatizado, visto, sentido. O episódio «Batalha de Aljubarrota» surge ilustrado de formas díspares, traduzindo o ambiente belicoso, violento que se vivia, passando por uma iluminura inglesa mais descritiva e utilitária do que estética, até à pintura de Costa Pinheiro "*D. Nun'Álvares Pereira*", cuja originalidade exige por parte do leitor um esforço acrescido para decodificar o seu sentido pleno. Este manual dá-nos igualmente o drama vivido (Valores Afectivos do Amor e da Tristeza) na época através da «Praia das Lágrimas», o choro, a dor da partida.

De salientar que, mesmo quando se trata de acompanhar textos informativos, históricos, as ilustrações são de uma riqueza estética tal que contribuem para uma mudança qualitativa, permitem ao aluno ultrapassar o sentido primeiro para traduzir um espírito epopeico, belo, de harmonia, fúria, de sentimentos, emoções várias, sendo em número reduzido as ilustrações apenas com carácter descritivo. As pinturas de Turner são um bom exemplo de como se pode transmitir beleza, revolta de céus e mares, com um forte cunho estético, belo, artístico (Valores Estéticos da Harmonia, Beleza, Plenitude, Originalidade e Criatividade).

Os autores deste manual descobriram os benefícios pedagógicos da expressão plástica para um desenvolvimento harmonioso dos jovens, valorizando equilibradamente as diversas formas de expressão (da verbal à plástica). Compete também aos autores de manuais escolares ensinar a ver, disciplinar a visão, despertar a sensibilidade e a percepção em ordem à sua leitura.

4.6.2. «Consílio dos Deuses no Olimpo» (Canto I)

O **Manual E** também não dá relevo a este episódio, na medida em que não introduz intertextos a complementarem a mensagem.

4.6.3. «Inês de Castro» (Canto III)

Quanto ao **Manual E** os intertextos são basicamente informativos e andam a par com outros textos da literatura portuguesa, confluindo todos para um reforço dos valores que o episódio por si transmite, assim como o valor **Intelectual**, do Interesse Cultural.

4.6.4. «Batalha de Aljubarrota» (Canto IV)

Há uma restrição a textos informativos, que acentuam os valores do episódio.

4.6.5. «Despedidas em Belém» / «Partida das Naus» (Canto IV)

Neste episódio recorre-se apenas a dois intertextos de cariz informativo.

4.6.6. «O Adamastor» (Canto V)

Para além d' "O Mostrengo", o episódio é intercalado por uma palópie de textos de índole informativa, que acentuam o valor **Temporal** da História e reforçam o valor **Intelectual** do Interesse Cultural.

4.6.7. «Tempestade e Chegada à Índia» (Canto VI)

Estes intertextos são de cariz informativo, acentuando os valores **Intelectuais**, do Interesse Cultural, sendo evidente a necessidade de veicular informação de forma original. Trata-se de um manual que embora valorize a informação supostamente objectiva, não omite os objectivos programáticos claramente formativos, atitudinais e valorativos. Outros intertextos, como "O Infante" e o "Poema da Malta das Naus", reforçam os Valores inerentes ao episódio.

Apresenta ainda "Continuamos a ser Lusíadas", de João Galamba de Oliveira, abrindo espaço à Reflexão Crítica (Valor **Intelectual**) a propósito de uma sondagem em que Camões é a personalidade histórica mais admirada, pois como diz Galamba de Oliveira "foi o Português que, até hoje, melhor respeitou (ou incorporou) a actual lista dos valores que reputamos de mais importantes: saúde, alegria, honestidade, justiça, amizade, dignidade, inteligência, trabalho, amor e coragem". Apela-se directamente a valores **Vitais** da Saúde; **Afectivos**, da alegria; **Éticos**, da Dimensão Humana do Trabalho, Dignidade da Pessoa Humana e Coragem; **Intelectuais** do Interesse Cultural, do Pensamento Crítico e Reflexivo, dando lugar a um questionamento importante. Interessante também é a inclusão de vários poemas musicados, confluindo em direcção a temáticas pertinentes como a despedida, os medos e temores de quem parte, ao espectro da morte e a ânsia do sonho, o outro lado. Trata-se do único manual que dá uma ênfase especial a este aspecto, alertando para valores **Sociais**, das Consequências da Epopeia.

Relativamente às actividades, no **Manual E** o trabalho de grupo é promovido, assim como a apresentação, a argumentação e a recolha de informação, portanto, valores **Sociais** da Comunicação, da Sociabilidade e Respeito pelo Outro, assim como valores **Intelectuais** do Domínio da Língua e Interesse Cultural patenteados, por exemplo, na investigação em livros de referência. Também Valores de **Realização e Maturação Pessoal** como a Autonomia e Auto-Confiança. Torna-se interessante a utilização do trabalho de grupo para a recolha de lendas e histórias que pertencem ao nosso património, portanto, a presença dos valores **Simbólicos** da Identidade cultural e do Património Nacional.

QUADRO 1 - TABELA DE VALORES NA UNIDADE OS LUSÍADAS

	IMAGENS					TEXTOS/ INTERTEXTOS					ACTIVIDADES				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
MANUAIS															
VALORES															
TEMPORAIS															
História	●	●	◇	●	●	●	●	●	◇	●	●	●	●	◇	●
Tradição	●	●	◇	●	●	●	●	●	◇	●	●	●	●	◇	●
Inovação	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇
SIMBÓLICOS															
Deus/misticismo	●	●	◇	●	●	●	●	●	◇	●	◇	◇	◇	◇	◇
Perfeição	★	★	◇	★	★	★	★	★	◇	★	◇	◇	◇	◇	◇
Liberdade	●	●	◇	●	●	●	●	●	◇	●	★	★	★	★	★
Família	●	★	★	★	★	●	●	●	◇	●	◇	◇	◇	◇	◇
Pátria/Nação	●	●	◇	●	●	●	●	●	◇	●	●	●	●	●	●
Língua	●	◇	◇	◇	◇	●	●	●	◇	●	●	●	●	●	●
Identidade cultural	●	●	◇	●	●	●	●	●	◇	●	●	●	●	●	●
Património nacional	★	★	◇	◇	◇	●	●	●	◇	★	●	●	◇	◇	◇
VITAIS															
Higiene	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇
Segurança	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇
Saúde	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇
Prazer	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇
Vontade	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇
AFFECTIVOS															
Alegria	★	◇	◇	◇	◇	★	★	★	◇	★	◇	◇	◇	◇	◇
Tristeza	★	●	★	●	●	●	●	●	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇
Amizade/partilha	●	●	●	●	●	●	●	●	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇
Amor	●	●	●	●	●	●	●	●	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇
Interesse(gosto por)	★	★	◇	◇	◇	●	●	●	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇
ESTÉTICOS															
Harmonia	★	★	◇	★	★	★	★	★	◇	★	★	★	★	★	★
Beleza	★	●	◇	★	★	★	★	★	◇	★	★	★	★	★	★
Plenitude	★	★	◇	◇	◇	★	★	★	◇	★	★	★	★	★	★
Originalidade	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇
Criatividade	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇
REALIZAÇÃO E MATURAÇÃO PESSOAL															
Autonomia	●	●	●	●	●	●	●	●	◇	◇	●	●	●	◇	●
Auto-confiança	●	●	●	●	●	●	●	●	◇	◇	●	★	◇	◇	★
Força de vontade/ perseverança	●	●	●	●	●	●	●	●	◇	◇	●	◇	◇	◇	◇
Respeito por si	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇
Realização pessoal	●	●	●	●	●	●	●	●	◇	◇	●	●	●	◇	◇
ÉTICO-SOCIAIS															
Discriminação sexista	★	★	★	★	★	★	★	★	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇

Cooperação/ Colaboração	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	●	●	●	◇	●	*	*	◇	Ø	*
Individualismo	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	●	●	◇	Ø	●
Solidariedade	◇	◇	◇	◇	◇	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	*	*	◇	Ø	*
Comunicação	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	*	*	◇	Ø	*
Respeito pelo outro	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	*	*	Ø	Ø	Ø
Autoridade	*	*	*	*	*	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Dimensão humana do trabalho	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	●	●	●	Ø	Ø	◇	◇	Ø	Ø	Ø
Responsabilidade	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	*	*	◇	Ø	◇
Consciência social	●	●	●	●	●	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	*	*	◇	Ø	*
Sociabilidade	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	*
Dirigismo	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Liberdade	*	*	*	*	*	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Verdade	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Dignidade da pessoa humana	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	●	●	●	Ø	Ø	Ø	*	*	Ø	*
Respeito pelas outras culturas	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	●	◇	*	◇	*	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Direito à diferença	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Identidade Nacional	◇	◇	◇	◇	◇	Ø	Ø	*	◇	Ø	*	◇	Ø	Ø	*
Direito à vida	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Tolerância	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Defesa do património	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Defesa do Ambiente	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Heroicidade	*	*	*	*	*	Ø	Ø	*	*	*	*	*	◇	Ø	*
Coragem	*	*	*	*	*	Ø	Ø	*	*	*	*	*	Ø	Ø	*
Paz	◇	◇	◇	◇	◇	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
INTELLECTUAIS															
Interesse/domínio da Língua	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	*	*	◇	◇	*	●	*	*	Ø	*
Interesse cultural	●	●	●	◇	◇	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Resolução de Problemas	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	*	*	◇	Ø	◇
Pensamento criativo	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	*	*	◇	Ø	◇
Promoção espírito reflexivo	*	*	*	Ø	Ø	Ø	*	*	Ø	*	*	*	Ø	Ø	Ø
Pensamento/Sentido/ Espírito crítico	*	*	*	Ø	Ø	◇	*	*	Ø	◇	*	*	Ø	Ø	Ø

Adaptado de *Análise da Situação--Programas* (Maio, 1986) e
Manuais Escolares--Análise de Situação (Janeiro, 1989)

- - Forte
- * - Médio
- ◇ - Fraco
- Ø - Nulo

Como se pode constatar no Quadro I, relativo aos valores na Unidade *Os Lusíadas*, em termos de iconografia, o grande pendor está nos valores Temporais e nos Simbólicos, existindo um forte cunho histórico, místico, em que a Pátria e a Identidade Nacional aparecem retratadas como supremas,

transcendentes. Os Manuais A, B e sobretudo o E associam esta imagem a uma certa inovação: O E, sendo o mais criativo e original, contribui para disciplinar a visão dos alunos, obrigando-os a decodificarem determinadas mensagens através de outro código de decifração que transcende o da percepção natural. O Manual C pauta-se por alguma pobreza, sendo que o D é perfeitamente estereotipado nas imagens apresentadas, meramente utilitaristas.

Quanto às actividades propostas, as dos **Manuais A e B** aproximam-se muito no tipo, sendo extremamente dirigistas, deixando pouca liberdade ao aluno e baseando-se em perguntas que apelam à memória. A ausência de referência a valores vitais é clara e negativa, assim como a questão da universalidade da Língua Portuguesa, transmissora da nossa cultura, como fenómeno representativo de um povo e marca de independência desse povo só são abordadas explicitamente nos Manuais A e E.

5. UNIDADE "AUTOS VICENTINOS"

Os autos vicentinos contemplados nos programas de Língua Portuguesa são o *Auto da Índia* e o *Auto da Barca do Inferno*. Refira-se que dos livros de texto analisados no presente trabalho apenas o **Manual E** propõe o estudo do *Auto da Índia*, tendo os autores dos restantes manuais estudados optado por apresentarem e explorarem apenas o *Auto da Barca do Inferno*. Gil Vicente apresenta-nos a sociedade quinhentista, evocando-a de forma realista e caricatural, dando-nos um quadro ilustrativo dos fenómenos sociais característicos da época. Esta é, consequentemente, uma unidade que tem como hierarquia explícita os valores **Temporais** da História, Tradição; **Simbólicos**, da Pátria/Nação, Identidade Cultural; **Éticos**, da Verdade; **Sociais**, da Consciência Social; **Intelectuais**, do Interesse Cultural, da Promoção do Espírito Reflexivo e do Pensamento Crítico.

5.1. AUTO DA BARCA DO INFERNO

Neste auto pressupõe-se o que acontece às almas após a morte. A viagem simbólica da travessia para o Inferno ou para o Céu são decididas numa espécie de julgamento do passado vivido da personagem. O Anjo (representante do Bem) e o Diabo (representante do Mal) fazem o papel de acusadores e cada personagem (réu) procura defender-se. A vida das personagens, no que ela teve de bom e de mau, é reconstituída através dos seus discursos, justificando a sua salvação ou condenação. A Barca constitui, deste modo, um quadro crítico da sociedade portuguesa da época, assumindo um carácter de moralidade e uma dimensão alegórica. Há quinze personagens de vários estratos sociais.

O *Auto da Barca do Inferno* dramatiza preceitos morais, através da crítica a vícios e costumes da sociedade, evidenciados por figuras dos vários estratos sociais. Permite, assim, aos alunos problematizarem, questionarem as mesmas e as novas questões do séc. XX, da sociedade em que vivem. Os objectivos da F.P.S. encontram, pois, nesta unidade, de forma inequívoca um espaço para serem desenvolvidos, trabalhados, questionados. Critica-se a arrogância, a vaidade, o despotismo, a tirania e exploração dos pequenos, o roubo, a corrupção, a desonestidade, a avareza, a ganância e a luxúria. São reprovados toda uma série de (contra)-valores, sobressaindo os verdadeiros valores quando, devido aos pecados cometidos, as personagens são absolvidas ou condenadas. Enaltecem-se os valores **Simbólicos** da Família, Pátria/Nação; **Éticos**, como a Verdade, o Respeito pelo Outro, a Dimensão Humana do Trabalho; **Sociais**, da Responsabilidade, da Consciência Social, da Tolerância.

5.2. MANUAL A

No **Manual A**, do ponto de vista iconográfico, há uma contenção no número de textos ilustrativos do autor Gil Vicente, sendo cada cena ilustrada através de aguarelas sugestivas dos valores aí presentes. Transmitem-se valores **Temporais**, da História, Tradição e Inovação; **Simbólicos** da Identidade Cultural; **Afectivos**, de Alegria; **Estéticos** de Originalidade e Criatividade; **Éticos**, da

Verdade e Liberdade; **Sociais**, de Consciência Social e **Intelectuais**, de Pensamento Criativo, Pensamento Crítico e Promoção de Espírito Reflexivo.

No que diz respeito aos intertextos, temos a existência, contida, de textos informativos sobre a História da Língua Portuguesa, a evolução fonética e semântica dos vocábulos portugueses. Valores **Intelectuais**, do Interesse Cultural e do Domínio da língua; **Simbólicos** da Identidade Cultural, que o interesse pela língua lhe confere e **Social**, da Identidade Nacional. De realçar, ainda, *Diálogos dos Mortos*, de Luciano e *Auto da Barca do Motor fora de Borda*, de Luís de Síttau Monteiro, obras que promovem o gosto pela leitura e alargam os horizontes culturais dos alunos, assim como o espírito criativo. Valores estes de ordem **Intelectual**, do Pensamento Criativo, do Interesse Cultural; **Afectivos**, de Interesse, gosto pela literatura, pela escrita.

Do ponto de vista da F.P.S., é de salientar a ponte feita com a sociedade dos nossos dias através da inclusão de textos retirados da imprensa, a saber: "O Marquês, as damas e os valetes", retratando os nobres dos nossos dias, onde o valor **Temporal** da Tradição é abordado com Inovação através da abordagem feita à vida de herdeiros dos títulos portugueses. A Tradição é valorizada, menosprezando-se (contra)-valores como a ostentação. Faz-se um retrato de jovens nobres como os outros, com os mesmos problemas de médias, com expectativas quanto ao futuro, alguns, filhos de pais divorciados. Jovens cientes, contudo, que herdar um título de nobreza supõe assumir responsabilidades e preocupações específicas. Com um valor heurístico assinalável para se abordarem temas como a Educação Familiar, a Educação para a Participação nas Instituições, a Educação Cívica, valores **Simbólico**, da Identidade Cultural, do respeito pelas nossas raízes culturais e de aceitação das diferenças, Valor **Ético** do direito à Diferença, mas também de carácter **Social**, como a Consciência Social.

Da imprensa, no texto "Sexo de Passagem", a propósito da cena da «Alcoviteira», aborda a questão da prostituição, numa perspectiva humana. Levantam-se as questões das problemáticas familiares (o namorado, o abandono, o filho deixado nos braços). São abordados Valores **Vitais** como a Saúde (a Sida), a Segurança (as agressões dos clientes), a Higiene, o Prazer e a Vontade (a esperança de que quando tiver dinheiro «sai da vida»), a renda para pagar. Valores muito fortes de índole **Social**, da Consciência Social, **Éticos**, da Verdade, da Tolerância, da Dignidade Humana e do Respeito pelos Outros, um dos flagelos dos nossos dias expostos a nu numa crónica pessoal e esclarecedora. Apesar dos séculos que os separam do texto vicentino, dois textos jornalísticos são prova de que a cena do Provedor tem também ela muita actualidade. A corrupção persiste, a questão do suborno e a forma como este se estende a todos os campos da nossa sociedade. Valores de índole **Social**, da Consciência Social, **Éticos**, da Verdade, da Honestidade, **Intelectuais**, da Promoção do Espírito Reflexivo.

Por outro lado, um excerto de crítica de cinema sobre um filme acerca de um ex-marginal recém saído da prisão que quer ordenar a sua vida, vendo-se a braços com um filho adolescente que segue as pisadas do pai remete-nos para a questão da droga, da prostituição, dos dramas do nosso mundo. Valores **Sociais**, da Consciência Social, da Tolerância, da Dignidade da Pessoa Humana, da Solidariedade. "Uma barca do Inferno", de Ricardo Alberty onde se compara um carro eléctrico a uma Barca do Infernos apresenta os valores **Éticos** da Dignidade Humana, da Solidariedade, do Respeito pelo Outro. Este é, pois, um manual que faculta uma abordagem extremamente frutuosa dos objectivos da F.P.S. permitindo abordar questões que grassam na nossa sociedade e que não perderam a actualidade desde o séc. XVI.

Quanto às actividades é de salientar que, a propósito de cada cena existe sempre uma questão acerca do tipo de crítica existente na mesma e a recorrência aos Provérbios (**Valores Simbólicos** do Património Nacional e da Identidade Cultural) como forma de, através das frases populares transmissoras de ensinamentos e moralidades, escolherem as várias cenas e explicá-las. Ainda

relacionada com a actualidade, de realçar a actividade em que se pede que os alunos se julguem uma figura ou tipo social do nosso tempo. Estas actividades pressupõem um apelo ao desenvolvimento de Valores Intelectuais como o Raciocínio Crítico e Promoção do Espírito Reflexivo por parte do aluno, assim como o **Valor Social**, da Consciência Social. Uma outra actividade que, de algum modo, apela à Criatividade do aluno -- **Valor Estético** -- é a de colocar os alunos a dramatizarem situações, dando-lhes a possibilidade de manifestarem as suas possibilidades expressivas e a sua capacidade criativa. Saliente-se, contudo, ser também esta uma actividade muito dirigida, uma vez que aos alunos são-lhes apresentadas situações e estes representam-nas dando um final ao conflito.

É evidente a preocupação em fazer 'pontes' com a actualidade, aproximando o texto vicentino da realidade dos alunos e extraíndo do Auto as suas potencialidades heurísticas no tocante aos objectivos da F.P.S., a saber: a actualidade da cena do procurador, através da corrupção política dos nossos dias; a propósito da cena da 'Alcoviteira' apresentam o texto jornalístico 'Sexo de Passagem', a partir do qual propõem a organização de um debate sob a orientação dos professores de Língua Portuguesa e de Desenvolvimento Pessoal e Social ou EMRC. A ideia de, de forma interdisciplinar (**Valor Social da Cooperação**), abordarem um flagelo social actual (**Valores Sociais** do Respeito pelo Outro, da Consciência Social, da Dimensão Humana do trabalho), abordando as causas, as consequências e as soluções para o diminuir e, porventura, solucionar, são boas. Todavia, por que não estendê-lo às outras disciplinas e realizar um trabalho jornalístico de investigação, menos dirigista (**Valor Social do Individualismo**) e mais de acordo com as necessidades dos alunos em abordar o mesmo? Trata-se de um manual que apela, embora ainda não tanto quanto seria desejável, à actividade de grupo (**Valor Social da Cooperação**), propondo actividades interdisciplinares, como a de encenar o Auto. Quanto a nós, devia haver um maior intercâmbio de saberes e experiências entre os alunos e uma articulação real entre as várias disciplinas.

5.3. MANUAL B

Neste manual é evidente a prolixidade iconográfica, quer através de pintura de mural, retratos de Gil Vicente, iluminuras, *O Juízo Final* de Miguel Ângelo, gravura do *Auto de Mofina Mendes*, frontispício do *Auto da Barca do Inferno*, o estudo para cenário e figurinos de um auto e de um diabo vicentino de Almada Negreiros, que transmitem valor **Intelectual**, do Interesse Cultural e **Estéticos**, da Beleza, Harmonia e Originalidade. Por outro lado, cada cena é acompanhada por uma aguarela de qualidade, expressiva, ilustrando as cenas em questão. Veiculam-se, pois, também valores de índole **Temporal**, da História, Tradição e Inovação e **Intelectual**, do Interesse Cultural e do Espírito Crítico.

O **Manual B**, apresenta uma enorme quantidade de textos informativos, que retratam o teatro desde as suas origens, a sociedade quinhentista, a vida e obra do dramaturgo, a estrutura da obra, assim como pequenos textos sobre as personagens. Os Valores **Intelectuais**, do Interesse Cultural e do Pensamento Criativo; os **Temporais**, da História e Tradição fazem-se sentir com uma forte incidência. Por outro lado, temos textos informativos sobre a Língua Portuguesa, as línguas românicas, o léxico português, a questão da evolução da nossa língua falada actualmente por 150 000 000 de pessoas, ocupando o 5º lugar entre as línguas mais faladas no mundo. O valor **Intelectual**, do domínio da Língua e o valor **Simbólico** da Identidade Cultural. Não há, contudo, a preocupação de levantar questões dos nossos dias, estando algo arredado das questões da F.P.S..

Quanto às actividades propostas, à semelhança do Manual A, o **Manual B** apresenta a actividade de relacionar a mensagem de um quadro com uma réplica da personagem. Há, desde logo, uma presença dos **Valor Intelectual** da Promoção do Espírito Reflexivo assim como do valor da Criatividade do aluno -- **Valor Estético**. Existe igualmente uma incidência nos trabalhos de grupo, de pares e interdisciplinares (**Valor Social** da Cooperação), com o intuito de trabalharem aspectos específicos da obra (**Valor Social** do dirigismo), baseando-se nas cenas (elaborar B.D.; escrever notícias; entrevistas). Este manual apela também à investigação por parte dos alunos (**Valor Intelectual**

do Interesse Cultural e **Valor de Realização e Maturação Pessoal** da Autonomia), o que pressupõe a recolha de informação, evidente ainda na actividade em que os alunos fazem um levantamento de manifestações do Património Oral (quodras e provérbios) que tratem um determinado tema (**Valores Simbólicos** do Património Nacional e da Identidade Cultural). Faz-se, pois, apelo à liberdade criativa, em trabalhos de grupo, associada à criação de textos livres, em que os alunos imaginam diálogos entre as personagens que já se encontram na barca. Tal como no Manual A, também no **Manual B** se privilegia a encenação e representação das cenas, dando-lhes a possibilidade de manifestarem as suas possibilidades expressivas e a sua capacidade criativa. No entanto, ao promover a actualização dos 'quadros' do Auto vicentino existe uma diferença em relação ao Manual A. Este abre as portas para que, da parte do aluno, se exerça actividade de espírito crítico (**Valor Intelectual**) e de Consciência Social (**Valor Social**), apela mais à liberdade criativa, sendo menos dirigista. As actividades propostas permitem ao aluno desenvolver a sua Autonomia e Realização Pessoal (**Valores de Realização e Maturação Pessoal**). Refira-se ainda a sugestão dos autores deste manual de promoção de uma ida ao teatro como ponto de partida para actividades várias à escolha dos alunos (crítica do espectáculo, relato, debate, mesa-redonda).

Bastante interessante do ponto de vista dos objectivos da F.P.S. é a questão levantada a propósito da pena de morte (**Valores Éticos**, da Dignidade Humana, do Direito à Vida), sendo pedido aos alunos textos onde, individualmente, exprimam a sua maneira de encarar o problema, apresentando os argumentos em que se baseiam para tomarem uma determinada posição. Trata-se de uma actividade que para além de apelar a valores **Temporais**, da História, apela também aos **Valores Intelectuais** da Promoção do Espírito Reflexivo e do Pensamento Crítico. Consideramos, contudo, que a permuta de opiniões e a realização de um debate justificar-se-ia sobremaneira a propósito desta actividade, por forma a permitir aos alunos desenvolver **Valores Ético-Sociais**, da Comunicação, do Respeito pelo Outro, da Consciência Social e da Tolerância.

5.4. MANUAL C

Do ponto de vista iconográfico, o **Manual C** apresenta desenhos pueris, que primam em demasia pela simplicidade, esvaziando-se do conteúdo que era suposto encerrarem. Pontualmente salientam-se certos pormenores, pela existência de uma ou outra particularidade mais enfática e significativa como o **Valor Afectivo** da Alegria. Quanto aos textos, limita-se a uma abordagem breve acerca da língua portuguesa, da época, vida e obra de Gil Vicente, incluindo ainda um excerto de 'Na Barca com Mestre Gil', de Jaime Gralheiro. Paupérrimo do ponto de vista das potencialidades da F.P.S., aborda com pouca relevância os valores **Temporais** da História e Tradição, os valores **Intelectuais** do Domínio da Língua e **Simbólicos**, da Língua e da Identidade Cultural. No que toca as actividades, este manual apresenta, em menor número que os manuais A e B, trabalhos interdisciplinares (**Valor Social** da Cooperação), de investigação (**Valor Intelectual** da Promoção do Espírito Reflexivo), dramatização (**Valor Estético**, da Criatividade do aluno), promovendo a procura de textos de autores actuais (**Valor Intelectual** da Promoção do Espírito Crítico), detectando nos mesmos semelhanças e diferenças. De realçar, a realização de um recital/serão literário (**Valor Intelectual**, do Interesse Cultural).

5.5. MANUAL D

Relativamente ao **Manual D**, em termos de iconografia, a tónica é colocada na imagem de Gil Vicente, numa réplica de uma nau dos séc. XV-XVI, em algumas aguarelas interessantes do ponto de vista estético e na sucessão de cenas que ilustram um motivo adequado ao seu conteúdo. De teor realista, utiliza a pintura e a fotografia, o que confere à unidade um cariz autêntico, genuíno e concreto. Os valores transmitidos são essencialmente os **Temporais**, da História e Tradição; o **Estético**, da Beleza e o **Intelectual**, do Interesse Intelectual. Quanto aos intertextos, é um manual extremamente sintético, limitando-se a um texto informativo acerca do dramaturgo e a um excerto da Seara Nova (1963) sobre o filme *Acto de Primavera* de Manoel de Oliveira. Demasiado elaborado, não acompanha o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos-alvo, nem se interlaça com temáticas da actualidade.

Linguagem densa, cerrada, difícil e pouco atraente para os nossos jovens, não despertando questões no âmbito da F.P.S..

Nesta unidade, este manual distancia-se do seu normal carácter livresco. Assim, em relação às actividades propostas, embora continue a apelar ao individualismo (**Valor Social**), assinala-se que, quando se pede aos alunos para observarem imagens e relacionarem-nas com as cenas; para escreverem cenas à maneira de Gil Vicente e criarem uma cena em que um bom advogado de defesa consiga convencer o Anjo e o Diabo de que o Fidalgo merece entrar na Barca da Glória, transmitem-se determinados valores, nomeadamente os **Valores Intelectuais** do Pensamento Criativo e do Espírito Crítico, do Interesse Cultural e **Estético** da Criatividade, nomeadamente quando recorre ao conhecimento de pintores como Sebastian Brandt e Hieronimus Bosch como tendo influenciado Gil Vicente. Por outro lado, solicita-se que os alunos se documentem sobre o assunto (**Valor de Realização e Maturação Pessoal da Autonomia**).

A ponte com a actualidade é concretizada com o filme de Spilbherg, *A Lista de Shindler* e o livro de Bernardo Santareno, *O Judeu*, realçando-se a temática subjacente a ambos. O Nazismo e a questão colocada de forma directa aos alunos despertam-nos para os valores **Temporais** da História e os **Valores Intelectuais** da Promoção do Espírito Reflexivo e do Pensamento Crítico. Pensamos, porém, que carece esta actividade da troca e partilha de opiniões entre os alunos, de um trabalho interdisciplinar alargado e da realização de um debate ou de uma mesa-redonda, que permitisse aos alunos desenvolver plenamente **Valores Ético-Sociais**, da Comunicação, do respeito pelo outro, da consciência social e da tolerância.

5.6. MANUAL E

No respeitante à iconografia, o **Manual E** constitui, do *corpus* examinado, o melhor quer na diversidade de formas artísticas apresentadas, quer no valor estético das mesmas. Assim, além de fotografias de um teatro grego, da custódia de Belém, de um vitral, surgem-nos um manuscrito cuja autoria é atribuída a Gil Vicente, um figurino de Almada para Diabo vicentino, o frontispício da 1ª edição do *Auto da Barca do Inferno*, ilustrações do séc. XVI e de Jan Parker, pinturas de Andy Warhol, Chagall, Paul Klee, entre outros. Comprova-se, deste modo, que o antigo e o moderno podem coabitar e propocionar o desenvolvimento de um certo sentido estético nos alunos. Portanto, valores **Temporais** da História, Tradição, Inovação; **Simbólicos** da Pátria/Nação, Identidade Cultural; **Vital**, do Prazer; **Afectivos**, da Alegria e do interesse pelas diversas formas artísticas; **Estéticos**, da Beleza, Harmonia, Plenitude, Originalidade e Criatividade e **Intelectual**, do Interesse cultural, Promoção do Espírito Reflexivo e Pensamento Crítico.

No que respeita os intertextos neste, tal como no Manual B, há um número grande de textos informativos interessantes, que abarcam as origens do teatro, a época, vida e obra do dramaturgo, numerosos textos que contextualizam as várias personagens, perfazendo um *corpus* cujas informações são essenciais. O texto escrito por uma aluna "Na terra do Choupalinho em Coimbra" e *Na barca de Caronte*, dão uma dimensão cultural interessante e abrem portas à descoberta, pelos alunos, de novos percursos nas questões da F.P.S. Os valores **Intelectuais**, do Interesse Cultural, do Pensamento Criativo surgem aqui com forte incidência, a par dos **Temporais**, da História e Tradição.

Relativamente ao *Auto da Índia*, este é o único manual, dos analisados no presente estudo, que o contempla, com apenas três intertextos com carácter informativo. O *Auto da Índia* afigura-se um contraponto das ideias feitas, da moral corrente e da ideologia oficial. É o contraste da moral estabelecida, surgindo-nos os valores através de contra-valores. O tema é a crítica das condições sócio-económicas sobrevindas da expansão ultramarina que conduzem à degradação dos costumes, ao

rompimento dos laços familiares e à prática do adultério (Valor **Simbólico** da Família -- adultério--). A problemática é de grande actualidade.

Há nesta peça uma forte intenção crítica, com a sua quota parte de didactismo e convite à reflexão (Valor **Intelectual** da Reflexão Crítica), possibilitando uma visão geral da sociedade, da criação de um «mundo às avessas», através da desdignificação de instituições e valores, da desconsideração de instituições como o casamento (Valores **Afectivos** como a Fidelidade e o Amor conjugais; **Éticos** do Respeito pelo Outro, da Dignidade da Pessoa Humana, da Verdade, da Dimensão Humana do Trabalho --materialismo--). Há um rebaixamento da importância, mérito ou interesse dos descobrimentos e do comércio oriental.

Quanto às actividades, este manual partilha-as com os restantes manuais analisados no presente estudo, tais como os alunos actualizem o Auto; a escrita de um texto pessoal (Valor **Social** da Consciência Social e **Valores Intelectuais** do Pensamento Criativo e do Espírito Crítico). Trata-se de um manual que peca, nesta unidade, por se restringir em demasia a actividades individuais (Valor **Social** do Individualismo). Todavia, questões interessantes como a chegada dos primeiros judeus a Portugal, sugerindo a visita de estudo a uma Judiaria e remetendo os alunos para a leitura do *Diário de Ann Frank* (Valores **Intelectuais**, do Interesse cultural, da promoção do espírito reflexivo). Questões que poderiam ser muito melhor exploradas através de trabalhos interdisciplinares, de metodologia de projecto ou da Área-Escola, apelando à reflexão e ao debate. Interessante é a actividade sugerida a propósito da 'loucura', tema preferido do pintor Bosch. A recolha de dados sobre a sua obra e a interpretação de um quadro (Valor **Estético**, da Beleza) marcam a diferença.

QUADRO 2 - TABELA DE VALORES NA UNIDADE 'AUTOS VICENTINOS'

	IMAGENS					TEXTOS/ INTERTEXTOS					ATIVIDADES				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
MANUAIS															
VALORES															
TEMPORAIS															
História	●	●	○	★	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Tradição	●	●	○	★	●	●	●	★	★	●	★	★	★	★	★
Inovação	★	○	○	○	★	●	○	○	○	★	★	★	◇	★	★
SINIBÓLICOS															
Deus/misticismo	○	○	○	○	○	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○
Perfeição	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Liberdade	○	○	○	○	○	★	★	★	★	★	★	◇	◇	●	●
Família	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Pátria/Nação	●	●	○	★	●	●	●	●	●	●	★	★	◇	★	★
Língua	○	○	○	○	○	★	★	★	★	★	●	●	★	●	●
Identidade cultural	●	●	○	★	●	●	●	●	●	●	●	●	★	●	●
Patrimônio nacional	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
VITAIS															
Higiene	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Segurança	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Saúde	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Prazer	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Vontade	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
AFFECTIVOS															
Alegria	★	★	◇	○	★	★	★	★	★	★	★	★	◇	◇	★
Tristeza	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Amizade/partilha	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Amor	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Interesse (gosto por)	★	★	◇	◇	●	★	★	★	★	○	★	★	◇	★	★
ESTÉTICOS															
Harmonia	○	●	○	○	★	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Beleza	○	●	○	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Plenitude	○	★	○	○	★	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Originalidade	★	★	○	★	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Criatividade	★	★	○	★	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○
REALIZAÇÃO E MATURAÇÃO PESSOAL															
Autonomia	○	○	○	○	○	●	○	○	○	○	●	●	◇	●	◇
Auto-confiança	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Força de vontade/ perseverança	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Respeito por si	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Realização pessoal	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
ÉTICO-SOCIAIS															
Discriminação sexista	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Cooperação/ Colaboração	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Individualismo	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Solidariedade	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	•	•	Ø	•	Ø	•	•	Ø	•	•	Ø	•	•	Ø
Comunicação	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	•	Ø	Ø	•	Ø	•	•	Ø	•	•	Ø	•	•	Ø
Respeito pelo outro	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	•	•	Ø	•	•	•	•	*	•	•	Ø	•	•	Ø
Autoridade	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Dimensão humana do trabalho	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	•	•	Ø	•	*	*	*	*	*	*	*	Ø	*	*
Responsabilidade	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	•	•	Ø	•	*	*	•	*	*	*	*	Ø	•	•
Consciência social	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	*	Ø	Ø	•	•
Sociabilidade	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	•	•
Dirigismo	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	*	*	*	*	*	Ø
Liberdade	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	*	*	Ø	*	•	•	•	•	*	*	*	*	*	*
Verdade	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	•	*	Ø	•	•	•	•	*	*	*	*	*	*	*
Dignidade da pessoa humana	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	•	•	Ø	•	•	•	•	•	•	•	•	*	•	•
Respeito pelas outras culturas	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	•	•	Ø	*	*	•	•	•	•	•	•	*	•	•
Direito à diferença	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	•	•	Ø	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	*
Identidade Nacional	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	•	•	Ø	•	*	•	•	•	•	•	•	•	•	*
Direito à vida	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	•	•	Ø	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Tolerância	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	•	•	Ø	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Defesa do património	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Defesa do Ambiente	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Heroicidade	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Coragem	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Paz	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
INTELLECTUAIS	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	*	*	Ø	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Interesse/domínio da Língua	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	•	•	Ø	•	*	*	*	*	*	*	*	*	*	•
Interesse cultural	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	•	•	Ø	•	*	*	*	*	*	*	*	*	*	•
Resolução de Problemas	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	•	•	Ø	•	*	*	*	*	*	*	*	*	*	•
Pensamento criativo	*	Ø	Ø	Ø	Ø	•	•	Ø	•	Ø	Ø	Ø	Ø	*	*	*	*	*	•
Promoção espírito reflexivo	*	*	Ø	Ø	Ø	•	•	Ø	*	Ø	Ø	Ø	Ø	*	*	*	*	*	•
Pensamento/Sentido/Espírito crítico	•	•	Ø	Ø	Ø	•	•	Ø	•	*	*	*	*	•	•	•	•	•	•

Adaptado de Análise da Situação-Programas (Maio, 1986) e *Manuais Escolares-Análise de Situação* (Janeiro, 1989)

- - Forte
 ★ - Médio
 ◆ - Fraco
 Ø - Nulo

O Quadro 2, respeitante à unidade 'Autos Vicentinos' surge, ao nível das imagens, com a tónica nos valores Temporais e Simbólicos. O valor da Inovação só aparece nos manuais A e E, havendo alguma pobreza ilustrativa no C, mas que tem no E a mais-valia em termos de valores Estéticos. É evidente que a preocupação dos autores incide nas actividades de cariz interpretativo e de funcionamento da língua, nomeadamente relativamente aos fenómenos fonéticos e lexicais de evolução da Língua Portuguesa, transmitindo

valores Intelectuais do Interesse e domínio da Língua, Interesse cultural da mesma, assim como o o Valor Temporal, da História. As actividades sugeridas para a análise textual são bastante estruturadas, o que nos remete para os valores Sociais do dirigismo e do individualismo, não incentivando, à primeira vista, os alunos a trabalharem de acordo com os seus interesses e gostos.

6. UNIDADE (S) "TEXTO NARRATIVO/POESIA"

6.1. MANUAL A

O **Manual A** apresenta uma unidade que tem como temática o mar. Nela predominam aguarelas e fotografias associadas à vida dos pescadores. Valores **Temporal** da Tradição, **Simbólico** da Identidade Cultural e **Social** da Dimensão Humana do Trabalho. De igual modo, surgem-nos imagens de gaivotas e do mar ao pôr-do-sol, o que nos remete para os Valores **Estéticos** da Harmonia, da Beleza e Plenitude e **Intelectual**, do Interesse Cultural. A outra unidade, referente ao conto 'A Galinha', apresenta aguarelas adequadas ao conteúdo da mesma. A abordagem ilustrativa é contemplada com aguarelas e imagens que enfatizam os conteúdos dos textos apresentados.

No que concerne os textos, o mote é dado pelo conto de Ernest Hemingway, *O Velho e o Mar*. Obra riquíssima do ponto de vista axiológico. Santiago era um velho magro, com cicatrizes, manchas e rugas, fruto do seu trabalho de pescador (Valores **Vitais**, do Prazer e da Vontade e **Sociais**, da Tolerância e Responsabilidade). É um homem prudente, perseverante que, perante as adversidades, mantém a força de vontade para continuar, a coragem para suportar os reveses com muita dignidade e a resistência para sobreviver à solidão e ao sofrimento, transcendendo o impossível. Presentes estão Valores de **Realização e Maturação Pessoal**, da Força de Vontade/Perseverança, do Respeito por si e da Realização Pessoal; o Valor **Ético-Social**, da Coragem e **Ético**, da Dignidade da Pessoa Humana. É marcada a distinção entre o **falso êxito** (que o pai do miúdo e os outros pescadores têm) -- pescar

apenas por dinheiro -- e o **êxito genuíno** -- saborear a luta entre o homem e o peixe, não importando quem ganha. Santiago dá ao miúdo que o segue uma filosofia acerca da pesca e da vida, que se baseia não na competição, mas no amor, na lealdade e no respeito (Valor **Afectivo** do Amor, da Amizade/Partilha; **Ético**, da Verdade, do Respeito pelo outro, da Solidariedade, do Direito à Diferença; **Social**, da Tolerância e da Colaboração). Ambos têm o seu código de honra; ambos idealistas, para quem a pesca não é apenas uma forma de ganhar dinheiro, mas sim uma forma de vida.

Por outro lado, os excertos de contos e poemas seleccionados versam o tema do mar, tendo entre si o elo da ligação umbilical do povo português ao mar. Poemas como 'A Varina', de Almada Negreiros, transmitem o nosso património, as nossas raízes culturais (Valor **Temporal**, da Tradição e **Simbólico**, da Identidade Cultural). A beleza, plenitude, alegria da gente ligada ao mar (Valor **Afectivo**, do Interesse, gosto por ... -- o mar), o infinito, a partida e o regresso. O mar transfigurado em sereias e algas, o mar, a sua música, uma visão poética (Valores **Estéticos** da Beleza, da Harmonia, da Plenitude). 'Com a Rede Cheia de Azares?' é uma reportagem jornalística sobre o relato de uma noite na pesca da sardinha (Valor **Ético-Social** da Dignidade Humana no trabalho), os pescadores, as dificuldades de determinadas profissões, as nossas raízes culturais, logo, o Valor **Simbólico** da Identidade Cultural. O dia a dia dos pescadores para quem os tempos correm menos bem devido à concorrência do peixe importado. Levantam-se, pois, questões políticas relacionadas com a CE; a questão dos subsídios (~~Valor Social, da Consciência Social~~); as toneladas de sardinha que não encontram comprador e são deitadas ao mar; os azares de uma vida dura (Valor **Vital**, da Segurança) A existência de jovens entre os pescadores abre uma luz ao fundo do túnel acerca das profissões de futuro. Estamos perante um manual cujos textos são extremamente positivos do ponto de vista da F.P.S..

A notícia 'Mar leva avó e deixa neta', o excerto de *Os Pescadores*, de Raul Brandão e de *O Lugre*, de Bernardo Santareno dão-nos o lado negro do mar cruel. Os afogamentos, a dor das grandes

e perigosas vagas, o medo de quem o enfrenta, a dor de quem em terra desespera (Valores **Afectivos** da Tristeza -- sofrimento--). O arrais que morre sem que o mar nem a morte lhe tenham conseguido arrancar o leme das mãos crispadas (Valores **Éticos**, da Dignidade da Pessoa Humana e da Dimensão Humana do Trabalho). É retratada a entrega total destes homens que arriscam a vida por tão pouco (Valor **Vital**, da Segurança), por amor a uma profissão (Valor **Vital** do Prazer, da Vontade; **Afectivo**, do gosto por). A outra unidade do **Manual A** é dedicada ao conto 'A Galinha' de Vergílio Ferreira, onde os (Contra-)Valores da ganância, do ódio, da inveja predominam de forma irónica e com um sarcasmo por parte do autor que acabam por privilegiar os Valores da **Afectivos da Partilha**.

Relativamente às actividades, este manual promove a partilha de sonhos e de aspirações com os colegas (Valor **Afectivo** da Partilha e **Social** da Comunicação). Trata-se de uma actividade que promove os Valores **Intelectuais** do Pensamento Criativo e da Promoção do Espírito Reflexivo. Muito interessante também do ponto de vista da Reflexão Intelectual. Apela a actividades como o desenho, ao trabalho transdisciplinar, de grupo e em plenário, portanto, estão presentes os Valores **Sociais** da Cooperação/Colaboração. Há a preocupação evidente pelo domínio das técnicas de comunicação, sugerindo-se um jogo de simulação de um julgamento baseado nos textos da unidade, o que implica a capacidade dos alunos em refutar opiniões e reforçar pontos de vista (Valores de **Realização e Maturação Pessoal**, da Autonomia, Auto-Confiança; **Social**, da Tolerância; **Intelectuais**, do Sentido Crítico, da Resolução de Problemas e de Promoção do Espírito Reflexivo; **Vital**, do Prazer; **Social**, da Liberdade). São também levantadas as questões da relação pais-filhos; em que medida a escola prepara os alunos para a vida; a questão da pena de morte; a poluição sonora (Valores **Sociais** da Defesa do Ambiente e da Consciência Social); a passividade, preguiça mental e violência que a televisão poderá causar, assim como a influência da música pop na transformação dos jovens em consumidores sem sentido crítico (Valor **Intelectual** do Sentido Crítico e do Espírito Reflexivo).

6.2. MANUAL B

O **Manual B**, na unidade 'Texto Narrativo e outros Textos?', apresenta aguarelas algumas traduzindo serenidade e apontando para os Valores **Estéticos** da Harmonia, da Beleza e da Plenitude; presentes também a pintura epocal de Malhoa (Valor **Temporal**, da História) e outras, mais libertas, como a pintura de Matisse, Cross, Kandinsky, Picasso e Paul Klee. Estamos, nestes casos, perante os Valores **Estéticos** da Originalidade e da Criatividade, apelando-se a outros códigos mais arrojados, que transmitem alegria e a sensação de liberdade. Por outro lado surge-nos uma variedade de expressões artísticas como a pintura mural, fotografias temáticas, muito alegres, associadas ao sentimento do Amor, também uma litografia muito expressiva adequada aos conteúdos; Cartoons, etc.. Em termos gerais, as ilustrações estão adequadas aos conteúdos, procurando ser conclusivas dos temas. São imagens valorativas, que apelam a códigos diferentes do ponto de vista estético, o que se traduz numa mais-valia em termos do valor estético do manual. Em relação à iconografia, há um apelo para Valores **Afectivos** da Alegria/Amor; **Simbólico**, da Liberdade; **Intelectuais**, do Interesse Cultural, dos Pensamentos Crítico e Criativo. Os textos abordam o Amor e toda a envolvência deste sentimento. as tipologias dos textos são várias, abordando-se o Amor em textos da imprensa ('Barco roubado em nome da paixão', acerca de um jovem britânico que se apaixonara por uma jovem francesa); 'Poema de Amor' de Alexandre O'Neill e BD. Temos também textos como 'O Namoro no Séc. XIX' de Ramalho Ortigão, dando conta de toda a fuga à vigilância da mãe; os segredos, a primeira aventura dá-se ao sair do colégio e o texto 'Eu gramo, Tu gramas...' de José Gomes Ferreira e 'Bute?' de Miguel Esteves Cardoso, que abordam de forma mais ligeira a temática do amor, valorizando simultaneamente a questão linguística (Valor **Intelectual**, do Interesse/Domínio da Língua). A educação feminina nos anos 40, em Portugal é igualmente abordada. Estamos perante o Valor **Temporal**, da Tradição, a questão da educação literária, a contenção na linguagem, os labores; a vida quotidiana de uma jovem no séc. XIX. As mulheres excluídas da vida pública ficam-se pela família e a toilette, as conversas

acerca de vestidos e namoros. O ócio (**Valores Sociais** da Discriminação Sexista e da Consciência Social e **Intelectual**, da Promoção do espírito Reflexivo).

Interessante da imprensa escrita 'O Namoro no séc. XX', onde uma jovem encontra como mal nas relações actuais a criação de raízes precoces, agindo os jovens como velhos. Embora valorize os **Valores Éticos** da honestidade e da fidelidade, prefere um curso superior bem sucedido a um casamento (os novos **Valores de Realização e de Maturação Pessoal** da Autonomia, da Auto-Confiança, da Realização Pessoal (o lutar por uma Carreira) em detrimento de **Valores Simbólicos** como a família. A cronista diz que elas apresentam um discurso apenas inovador aparentemente pois acabam por correr atrás do casamento. Muito interessante do ponto de vista dos objectivos da F.P.S., pois permite desenvolver um trabalho em torno da vida dos nossos jovens, do que os motiva e alenta. São vários os textos que versam a questão da solidariedade, da amizade verdadeira, o excerto de *O Principezinho*, de Saint-Exupéry, temos a crença no amor verdadeiro, logo, os **Valores Afectivos** do Amor e da Amizade e **Valores Sociais** da Solidariedade.

De salientar ainda um excerto de *Olhai os Lírios do Campo* e o texto da imprensa escrita 'O Jardim da Tortura'. Ambos retratam situações de violência a que as crianças estão sujeitas. As crianças vítimas de maus tratos é uma questão que se prende directamente com os objectivos da F.P.S. A noção de que os bancos de urgência dos hospitais recebem muitas crianças e adolescentes vítimas de abusos múltiplos de que os pais são, infelizmente, muitas vezes, os agressores. A violência familiar, as suas causas: alcoolismo, perturbações mentais, o «stress», factores sócio-económicos. Importante o alerta que os autores dão para a existência, em Portugal, de instituições com o objectivo de minorar os efeitos resultantes da violência social. **Valores de índole Social**, da Consciência Social e do Respeito pelo Outro. Também nesta unidade deste manual surge *O Velho e o Mar*, de Ernest Hemingway (**Valores de Realização e Maturação Pessoal**, da Auto-Confiança, da força de Vontade/Perseverança, da Realização Pessoal; **Afectivos** do Amor, Amizade/Partilha e **Ético-Sociais** da Verdade, da Coragem,

da Responsabilidade, da Dignidade Humana, do Direito à Diferença, da Dimensão Humana do Trabalho). A propósito de textos acerca da pesca do atum surge a questão do massacre das focas bebés nas costas do Mar Branco, o que se prende com a alta costura (Valor **Social**, da Consciência Social). A questão das espécies em perigo e a necessidade de se encontrar e utilizar recursos alternativos dos seus produtos. A existência de peles artificiais para o vestuário (Valor **Social** do Direito à Vida; da Tolerância, da Defesa do Ambiente, nomeadamente a defesa dos direitos dos animais).

Uma outra sequência de textos dá-nos uma imagem dos portugueses dedicados ao comércio no Extremo-Oriente (Valor **Temporal**, da História e **Simbólico**, da Pátria/Nação). O português visto como heróico e ambicioso, correndo perigos, mas com medo. Elementos que nos permitem desenvolver estratégias de F.P.S. no que respeita a caracterização das relações amorosas. Quanto às actividades, tal como no Manual A, o **Manual B** reparte-se por actividades mais individuais, mas nas quais o aluno tem um papel activo, como por exemplo, construindo textos opinativos sobre experiências vivenciadas por personagens; e outras, onde o trabalho de grupo, de pares, a realização de entrevistas, a interdisciplinariedade são uma realidade que apontam para Valores de índole **Social** (Colaboração/Cooperação). De salientar também, a tónica que é posta no debate, na capacidade em comunicarem, na emissão de opiniões fundamentadas, no saber ouvir e respeitar as opiniões alheias (Valores de **Realização e de Maturação Pessoal** como a Autonomia, a Auto-Confiança, **Social**, da Comunicação e da Tolerância e **Intelectual**, da Resolução de Problemas e do Espírito Reflexivo). Tratam-se de actividades que privilegiam as linguagens estéticas (a Récita), a investigação (Valor **Intelectual** do Espírito Reflexivo), baseadas em B.D. (Valor **Intelectual** do Pensamento Criativo), a pesquisa *in loco*, em que os alunos são convidados a saírem para a rua e captarem situações reveladoras de situações vividas por adolescentes como eles, actividades onde o pendor é colocado nos jovens enquanto vítimas de violência (Valor **Social**, da Consciência Social, da Tolerância, da Solidariedade e da Dignidade da Pessoa Humana). Trata-se de um manual muito idêntico ao A, excepto no facto de que, neste, a tónica é posta essencialmente nas questões de índole social.

6.3. MANUAL C

O **Manual C**, apresenta a unidade denominada 'Conto'. Os desenhos apresentados são demasiadamente infantis, havendo uma certa inadequação quer ao nível etário do público-alvo do manual, quer à abordagem dos conteúdos. As imagens valorativas são, portanto, quase inexistentes. Apresenta textos como a 'Viagem', de Manuel da Fonseca, a Adolescência, de Sue Townsend vocacionados para as questões dos jovens e adolescentes, logo, Valores de **Realização e Maturação Pessoal** como a Autonomia e a Realização Pessoal; Valores **Afectivos** como o Amor. De salientar ainda vários textos com o título 'Liberdade', apontando para os Valores **Ético e Simbólico** da Liberdade. No que toca as actividades, a tónica é colocada essencialmente ao nível do domínio das técnicas (Valor Intelectual do Interesse/Domínio da Língua, do Interesse Cultural). Todavia, existe uma ou outra sugestão de trabalhos que apelam ao valor Social da Comunicação, às linguagens estéticas, assim como trabalhos, na sua maioria individuais (Valor Social do Individualismo), cujo tema é a liberdade (Valor Ético e Simbólico), o que implica o Valor Intelectual da Promoção do Espírito Reflexivo.

6.4. MANUAL D

O **Manual D**, apresenta quatro unidades -- «Conhecer-me I» (o meu corpo), «II» (a minha vida interior); «Relacionar-me» (eu e os outros); «Preparar-me» (cursos e carreiras profissionais); «Identificar-me III» (Camões Lírico); «Identificar-me IV» (Fernando Pessoa); «Identificar-me V» (o nosso país - Portugal e suas regiões); «Projectar-me» (a nossa língua) --. Nas quatro, somos confrontados com várias aguarelas em tons suaves, adequadas aos temas que ilustram. Transmitem sensações agradáveis, de calma e serenidade. Do ponto de vista iconográfico, os valores veiculados são basicamente os **Intelectuais**, do Interesse Cultural e Interesse/Domínio da Língua; **Simbólico**, da Identidade Cultural; os **Estéticos**, da Harmonia, da Beleza e da Plenitude e **Afectivos**, da Alegria.

Relativamente aos textos, na unidade «Conhecer-me (I)» (o meu corpo), apresenta 'Meus dias de rapaz', de António Nobre, as aspirações de jovem vs a velhice (Valor **Ético** da Dignidade da Pessoa Humana). 'Um homem', de Sophia de Mello Breyner Andresen, acentua a temática da Solidão. A questão da velhice, nomeadamente no texto 'Diálogo com o meu corpo', de Ary dos Santos é igualmente colocada (Valor **Ético** da Dignidade da Pessoa Humana). Na unidade «Conhecer-me (II)» (A minha vida interior), os textos abordam a temática do amor, da revelação deste sentimento (Valor **Afectivo** do Amor), a par de situações da vida de fracasso, de sonhos (Valor **Afectivo** da Tristeza), de projectos futuros (Valores de **Realização e Maturação Pessoal**, de Realização Pessoal). O texto de Mário Dionísio 'Parafuso' acentua o egocentrismo, a opressão, a solidão e o vazio de quem perde alguém, a ausência, a falta (Valor **Afectivo** da Tristeza e **Social** da Consciência Social).

Na unidade «Relacionar-me» (eu e os outros) temos os textos de Almada 'Duas Pessoas'. Extremamente humanista, o enfoque é posto no indivíduo, no ser humano. É dito que cada um deve ser como toda a gente 'mas de maneira que a humanidade tenha efectivamente um belo representante em cada um nós?'. Há um acentuar dos Valores **Éticos** da Dignidade da Pessoa Humana. Esta unidade apresenta igualmente textos como 'A rapariga de Cambridge' de Ruy Belo onde a atracção afectiva é o ponto fulcral (Valor **Afectivo** da Amizade, do Amor/ Interesse por... e o Valor **Vital** do Prazer). Duas línguas, duas culturas. A questão linguística e as relações históricas entre Portugal e Inglaterra são também colocadas, realçando o Valor **Temporal**, da História, os **Simbólicos**, da Pátria/Nação, Língua e da Identidade Cultural. Finalmente, nesta unidade refira-se ainda 'Muros', de Torga (in A Criação do Mundo - o 5º dia) em que um narrador presidiário com a sua imaginação e desejo de regresso à liberdade torna evidente o empenho do autor na defesa dos Valores **Ético** da Liberdade e **Social** da Solidariedade. São vários os textos líricos e em prosa, de Florbela Espanca a Miguel Torga, que abordam as recordações, o passado perdido, a nostalgia, a sensação de perda. Figuras da mãe, do pai e da avó, abordando as 'fronteiras da memória' (José Jorge Letria). Valores **Simbólicos** da família; **Afectivos** da Tristeza.

Finalmente, a unidade «Preparar-me» (Cursos e carreiras profissionais) aponta para o futuro dos jovens estudantes, apelando para as suas expectativas. Textos informativos acerca das saídas profissionais, do Ensino Secundário, das Escolas Profissionais, do Ministério da Educação. Valores de **Realização e Maturação Pessoal** de Autonomia, Auto-Confiança, Perseverança, Força de Vontade, Realização Pessoal. No texto 'O Velho e o Peixe', os Valores são essencialmente de **Realização e Maturação Pessoal**, da Auto-Confiança, da Força de Vontade/Perseverança, da Realização Pessoal; **Afectivos** do Amor, Amizade/Partilha e **Ético-Sociais** da Coragem, da Dignidade da Pessoa Humana, da Dimensão Humana do Trabalho. De salientar ainda, os textos líricos sobre a efemeridade da vida (Valores **Afectivos** da Tristeza), 'a vida não é outra/senão a que fazemos' (Alexandre O'Neill). O excerto de *O Príncipezinho*, aponta para Valores **Afectivos** do Amor e da Amizade e Valores **Sociais** da Solidariedade.

Quanto às actividades, neste manual acentua-se o trabalho individual (Valor **Social** do Individualismo), conferindo valor à opinião pessoal do aluno, mas mais em termos de conhecimentos, do que em desenvolvimento de capacidades no âmbito da F.P.S. Surgem, todavia, sugestões para a realização de alguns trabalhos de grupo (Valor **Social** da Cooperação, da Colaboração e da Comunicação) que, embora num número reduzido, têm nestas unidades impacto maior relativamente às unidades *Os Lusíadas* e 'Autos Vicentinos'. Neste caso, estamos perante unidades menos dirigistas. Trata-se, contudo, de um manual algo monocórdico, pouco arrojado e pouco criativo, no que respeita às actividades propostas para estas unidades. As questões levantadas incidem sobretudo na interpretação de textos muito ricos e na capacidade de argumentação (Valor **Intelectual** do Interesse Cultural e da Resolução de Problemas). Excepções são a simulação de um Tribunal, o que implica interacção (Valores **Sociais** da Comunicação, da Tolerância, da Comunicação e **Intelectual**, da Resolução de Problemas e da Promoção do Espírito Reflexivo); questões como o roubo por sobrevivência e a questão da e(i)migração (Valores **Sociais** da Consciência Social, da Tolerância e da

Solidariedade); o ser-se útil aos outros (Valor Social da Solidariedade); o abordar-se temáticas relacionadas com o futuro dos jovens.

6.5. MANUAL E

O **Manual E**, na unidade 'Com Palavras Caminhamos' apresenta pinturas de Max Ernst, Almada, vários quadros de Kandinsky, fotografias epocais (Valor **Simbólico** da Identidade Cultural), aguarela, Cartoon do Mordillo. No capítulo 'Caminhos da Vida' apresenta-nos o Conto de Eça de Queirós, 'O Tesouro', com ilustração de Krystyna Dworak, a qual se pauta pela originalidade, beleza e expressividade. A propósito de 'As sombras da noite', de M^a Isabel Barreno, surge-nos uma ilustração de Hundertwasser bastante bizarro, surrealista, diferente. De realçar ainda fotografias de Manshih Yonfan e o excerto de *Aldeia Nova*, de Manuel da Fonseca que é ilustrado pela pintura de Magritte, interessantíssima, apela à criatividade, à imaginação criativa. A unidade 'Um voo no Azul' apresenta, a propósito de poesia lírica, uma variedade de pinturas de Almada (Valor **Temporal**, da História), a fotopintura de João Botelho, vários Van Gogh, colagem de Miguel Eduardo, quadro de pintor angolano Armando Guinapo; ilustração de Michel Tcherevkoff (muito colorida, diferente expressiva, susceptível de levar os alunos a fazerem óptimas interpretações), tapeçaria de Júlio Tomar, Vieira da Silva, Magritte, Iris Ortiz de Hiller transmitindo muita cor e Valores **Afectivo**, da Alegria; **Simbólico**, da Liberdade.

Como foi referido anteriormente, trata-se do manual que apresenta um maior e mais rico leque de abordagens estéticas, recorrendo a vários estilos, o que permite maximizar os conteúdos a veicular. Os valores nele materializados são essencialmente, no que respeita a iconografia, os Valores **Estéticos** da Harmonia, Beleza, Plenitude, Originalidade e Criatividade; **Simbólico**, da Identidade Cultural, também a presença dos Valores **Afectivos** da Alegria e **Intelectuais**, do Pensamento Criativo e Crítico.

O **Manual E**, apresenta as unidades 'Com palavras Caminhamos' soneto camoniano baseado na história bíblica de jacob; um texto de Eça de Queirós (*Prosas Esquecidas*) que constitui uma abordagem divertida acerca do amor, utilizando-se um vocabulário do campo semântico da Geografia e um texto de M^a Rosa Colaço (Não quero ser Grande), onde a relação pai/filha transmite amor união, alegria, comunhão plena com a natureza, plenitude e harmonia, o riso da menina, a ternura (Valores **Estéticos** da Beleza, Plenitude, Harmonia; Valor **Vital** do Prazer; Valor **Afectivo** do Amor, da Alegria; Valor **Simbólico** da família). O Amor aparece também retratado diacronicamente num texto em que Cecília Barreira aborda o quão complicado era namorar e os códigos utilizados (Valor **Social**, da Discriminação Sexista). Um excerto de *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, o lado mais dramático (Valores **Afectivos**, do Amor e da Tristeza). Textos líricos e um excerto de um livro de daniel Sampaio, acerca da adolescência: a questão do diálogo Pais-Filhos (Valor **Simbólico** da família; **Ético** do diálogo; do Respeito mútuo). Trata-se de um manual que abre muitas portas para uma educação integral do aluno, do ponto de vista dos objectivos da F.P.S. Na unidade 'Caminhos da Vida' temos textos narrativos como 'O Tesouro', de Eça de Queirós, apontando para as consequências da ganância. Também um texto de M^a Isabel Barreno remete-nos para a fantasia, o medo. A questão da propaganda, os slogans, os anúncios, em que a personagem reflecte sobre a qualidade da campanha publicitária (Valor **Social** da Consciência Social e **Ético** da Verdade).

A unidade 'Um voo no Azul' apresenta poesia lírica e prosa poética acerca do nascimento, reflexões sobre a criança, memórias da infância e simultaneamente o desejo de infância. Interessante do ponto de vista da F.P.S., aborda-se a ligação à mãe, à casa onde viveram e ao mesmo tempo a libertação da mesma (Valor de **Realização e Maturação Pessoal** da Autonomia, o percurso até à idade adulta). O poema 'Regresso ao Lar', de Guerra Junqueiro aborda a desilusão que invadiu o sujeito poético, desilusão com a vida vivida nesse espaço de ausência e de saudade da ama, de voltar a ser menino (Valor **Afectivo** da Tristeza). Dois poemas de poetas de língua portuguesa: 'Tempo Feliz', de Sérgio Frusoni (cabo-verdiano) e 'Santos', de Ribeeiro Couto (brasileiro) -- ambos referentes a

memórias da infância -- são testemunho da presença da Língua Portuguesa no Mundo (Valor **Intelectual** do Interesse/Domínio da Língua; **Simbólico** da Língua).

Saliente-se ainda os poemas relacionados com a aventura, o mar traiçoeiro, a imagem do marinheiro, alguns remetendo-nos para a História de Portugal, a naus, o mistério, o sonho tornado realidade (Valor **Temporal** da História; **Simbólico**, Identidade Cultural e **Social**, da Heroicidade). Por outro lado, poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen, Sidónio Muralha e Manuel Bandeira associados aos Valores **Sociais** da Paz e da Comunicação e ao Valor **Ético** da vida. Quanto às actividades são criativas e em grupo (Valor **Social** da Cooperação/Colaboração e da Comunicação), partindo de jogos, apelando à capacidade de raciocínio dos jovens (Valores **Intelectuais** do Espírito Reflexivo e do Pensamento Crítico). Não é dirigista (Valor **Social** da Liberdade e de **Realização e de Maturação Pessoal**, da Autonomia e de Auto-Confiança). Também se proporciona o contacto com linguagens artísticas variadas, fazendo-se a análise de quadros, fotografias e desenhos, relacionando-se poemas com ilustrações e usando-se a B.D. como *leit-motiv* para a construção de textos de índole diferente. É claro o apelo à Capacidade Criativa dos alunos (Valor **Intelectual** do Pensamento Criativo e do Pensamento Crítico). Apela-se à investigação/documentação sobre assuntos como a Publicidade e a Solidariedade (Valor **Social** da Solidariedade e da Consciência Social), não havendo a imposição de ser trabalho individual ou em grupo (Valor **Ético** da Liberdade, Valor **Intelectual** do Espírito Reflexivo). O Valor **Vital** do Prazer está igualmente presente na génese da actividade de reclamar/dizer poemas (Valor **Simbólico** da Identidade Cultural) e na construção de um guião para uma peça dramática (Valor da **Realização e Maturação Pessoal**, da Autonomia e **Intelectual** da Criatividade). Finalmente, é de realçar ainda o apelo que é feito aos alunos, ao enriquecimento cultural (Valor **Simbólico** da Identidade Cultural), em que se apela à sua memória, recuando à sua infância e através da convivência com outras gerações («velho contador de histórias»).

QUADRO 3 - TABELA DE VALORES NA UNIDADE(S) 'TEXTO NARRATIVO/POESIA'

	IMAGENS					TEXTOS/ INTERTEXTOS					ACTIVIDADES				
MANUAIS	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
VALORES															
TEMPORAIS															
História	★	●	∅	∅	●	●	●	∅	●	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Tradição	●	∅	∅	∅	∅	∅	●	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Inovação	◇	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
SIMBÓLICOS															
Deus/misticismo	∅	∅	∅	∅	∅	★	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Perfeição	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Liberdade	∅	∅	∅	∅	●	●	∅	∅	∅	∅	∅	∅	●	∅	∅
Família	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	●	∅	∅	∅	∅	∅
Pátria/Nação	●	∅	∅	∅	∅	∅	●	∅	●	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Língua	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	●	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Identidade cultural	●	●	∅	●	●	●	∅	∅	●	∅	∅	∅	∅	∅	●
Património nacional	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
VITAIS															
Higiene	∅	∅	∅	∅	∅	★	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Segurança	∅	∅	∅	∅	∅	●	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Saúde	∅	∅	∅	∅	∅	★	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Prazer	∅	∅	∅	∅	∅	●	∅	∅	∅	●	●	∅	∅	∅	●
Vontade	∅	∅	∅	∅	∅	●	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
AFFECTIVOS															
Alegria	∅	●	∅	●	●	★	∅	◇	◇	●	∅	∅	∅	∅	∅
Tristeza	★	∅	∅	∅	∅	●	∅	◇	●	●	∅	∅	∅	∅	∅
Amizade/partilha	★	◇	∅	∅	∅	●	●	◇	●	●	●	∅	∅	∅	∅
Amor	★	●	∅	∅	∅	●	●	●	●	●	∅	∅	∅	∅	∅
Interesse(gosto por)	★	★	∅	∅	∅	●	∅	∅	●	◇	∅	∅	∅	∅	∅
ESTÉTICOS															
Harmonia	●	●	∅	●	●	●	∅	∅	∅	●	∅	∅	∅	∅	∅
Beleza	●	●	∅	●	●	●	∅	∅	∅	●	∅	∅	∅	∅	∅
Plenitude	●	●	∅	●	●	●	∅	∅	∅	●	∅	∅	∅	∅	∅
Originalidade	◇	●	∅	∅	●	★	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Criatividade	◇	●	∅	∅	●	★	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
REALIZAÇÃO E MATURAÇÃO PESSOAL															
Autonomia	∅	∅	∅	∅	∅	★	●	●	●	●	●	●	∅	★	●
Auto-confiança	∅	∅	∅	∅	∅	★	●	★	●	★	●	●	∅	★	●
Força de vontade/perseverança	∅	∅	∅	∅	∅	●	●	∅	●	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Respeito por si	∅	∅	∅	∅	∅	●	★	∅	★	★	★	★	◇	★	★
Realização pessoal	∅	∅	∅	∅	∅	●	●	∅	●	∅	★	★	◇	★	★
ÉTICO-SOCIAIS															

[illegible]

Adaptado de *Análise da Situação--Programas* (Maio, 1986) e *Manuais Escolares--Análise de Situação* (Janeiro, 1989)

Nesta unidade, assistimos à fomentação de actividades que promovem os Valores Sociais da Comunicação, da Consciência Social, do Respeito pelos Outros, a Participação Democrática dos Alunos e Valores Intelectuais como a tomada de decisões, a Resolução de Problemas, o Espírito Reflexivo e Crítico. Verifica-se também a preocupação na promoção da afirmação do indivíduo e a preocupação em ajudar os jovens a construir um projecto existencial de acordo com os seus valores, interesses e capacidades, promovendo-se a sua socialização.

VIII - DISCUSSÃO GLOBAL DOS RESULTADOS

1. OS RESULTADOS E A FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO

Neste capítulo procederemos a uma discussão globalizante dos resultados obtidos através da análise feita a cada manual face à fundamentação do presente estudo, a saber: é nossa opinião que a disciplina de Língua Materna quer no campo transdisciplinar, quer no disciplinar constitui um espaço com imensas potencialidades heurísticas no campo da Formação Pessoal e Social dos alunos (Cf. Cap. I). De acordo com o estipulado no artigo 47º da LBSE, os grandes objectivos desta área assentam na aquisição de determinadas competências de vida que permitam uma discussão sistematizada dos valores. Essas componentes (ecológica, do consumidor, familiar, sexual, para a prevenção de acidentes, para a saúde, para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros), são de índole cognitiva, interpessoal, social, pessoal, psicológica e cívica, possibilitando a inserção responsável dos alunos na sociedade. Isto envolve sentido moral, escolha de valores, afirmação assertiva, entre outros (Cf. Cap. III).

Por outro lado, os próprios Programas de Língua Portuguesa (Cf. Cap. IV), em termos de Objectivos do Ensino Básico apontam para: a) a formação pessoal nas vertentes individual / social; b) a aquisição de saberes/capacidades fundamentais; c) a habilitação para o exercício da cidadania responsável. Trata-se de um currículo que não é determinado somente pela lógica dos conteúdos programáticos, mas também orientado para a compreensão das vivências dos alunos. Um currículo que aponta para uma interacção dos vários domínios, portanto, adequado à promoção da área de F.P.S, assente na pessoa, nos seus contextos de vida e na promoção das potencialidades dos indivíduos.

Ao ter que prosseguir estes três objectivos, a educação torna-se num estrutura-base para a preservação e afirmação da identidade nacional, a transmissão de valores éticos e cívicos e a formação

dos recursos humanos necessários para enfrentar o desafio do desenvolvimento económico e da modernização da sociedade portuguesa.

Esta nova dimensão atribuída à disciplina de língua materna (LM), que consideramos vantajosa ao nível conceptual, levou-nos a procurar saber como se projecta no manual escolar do 9º ano de escolaridade (amostra de 5 manuais) e como é projectada pelos manuais escolares.

2. DISCUSSÃO POR REFERÊNCIA ÀS QUESTÕES INICIAIS

2.1. A formação pessoal nas vertentes individual/social

O conhecimento de si próprio só aparece, em determinados manuais e em uma ou duas unidades, esporadicamente. Favorece-se o desenvolvimento de sentimentos de auto-confiança. Todavia, a construção pessoal de uma escala de valores assente na iniciativa, na criatividade e na persistência poderiam ser abordadas com outra acutilância.

2.1.1. A liberdade e a autonomia.

Não há, na generalidade dos manuais analisados, a preocupação em capacitá-los para a resolução dos problemas de vida, fomentar a educação para os valores, isto porquanto não se prevê, por exemplo, hipóteses de intervenção na vida comunitária de que a ausência à referência de Clubes Escolares, ao Desporto Escolar e à Área-Escola são exemplos. Digamos, pois, que na abordagem e exploração que os autores fazem dos textos nem sempre procuram transcender o literário, a ficção, ou seja, não há um esforço em transpor as questões abordadas nesses textos para o quotidiano dos jovens, para o seu dia-a-dia.

A valorização da liberdade e da autonomia inerentes aos jovens está presentes nos manuais no que respeita os métodos e instrumentos de trabalho que lhes permitam evoluir pela vida fora, mas aquém do contemplado na LBSE no que concerne a compreensão dos problemas e envolvimento nos mesmos. Do nosso ponto de vista, a exploração dos valores da liberdade e da autonomia podia ser mais aprofundada.

Relativamente ao reconhecimento pelo valor social do trabalho e à promoção do sentido de entreajuda e cooperação são visíveis na forma como as actividades estão estruturadas e na rara alusão à interdisciplinaridade. Na verdade, a frequência com que se faz apelo ao trabalho de grupo é um facto que nos apraz registar. Pelo confronto de ideias, pelo respeito pelas opiniões individuais, pela discussão livre e compreensão dos pontos de vista minoritários, favorece-se o desenvolvimento do espírito de civismo democrático, envolvendo categorias comportamentais como a responsabilidade, o interesse pelos outros e a receptividade. Este tipo de procedimentos incentiva à crítica, ao debate e à descentração, contra o ensino autoritário que incita ao verbalismo e à aceitação do pensamento do adulto de maneira acrítica e dogmática. Trata-se, afinal, da forma de excelência de iniciação à vida económica e social, também ela fortemente marcada por acções comuns de grupo, mais ou menos harmoniosas ou esporadicamente em conflito. Lamentamos, por consequência, que este apelo ao trabalho de grupo não seja ainda mais expressivo e que não haja uma incidência maior no trabalho de pares, em plenário e na metodologia de projecto.

2.1.2. Os valores nacionais, patrimoniais e universais

Os valores nacionais, pátrios estão presentes nos manuais, sendo mais explícitos em unidades como a *d'Os Lusíadas*. A Preservação e busca da Identidade Nacional, o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, a defesa da sua língua, da sua cultura, das suas tradições apontam para uma política de

tolerância, de valorização do povo português, de respeito e abertura aos outros povos, estando contemplados na LBSE e nos NPLP.

Nos manuais analisados, o Património surge representado pelos monumentos nacionais, cujo valor histórico é realçado, sendo encarados como heranças de um passado a preservar. Falta, em nosso entender, a promoção e explanação de Valores **Vitais**, de Segurança, Prazer, Qualidade de Vida, assim como **Afectivos**, tais como o Interesse (gosto por...), que poderiam ser explorados, o que não sucede. Consideramos que um levantamento de questões como a preservação do património cultural; a sua degradação; a sua conservação e limpeza deveriam merecer uma atenção especial por parte dos autores dos manuais escolares, fazendo despontar nos discentes a necessidade de (re)pensar estes valores cada vez mais prementes na sociedade em que vivemos. Através de imagens do Património em degradação era possível abordar-se Valores **Vitais** como a Segurança, a Limpeza, Conservação, a Higiene e a Qualidade de Vida, o que contribuiria para uma verdadeira Formação Pessoal e Social. Seria, pois, pertinente a introdução de objectivos de intervenção social, ao nível da conservação do património. Do nosso ponto de vista, o manual deverá constituir mais um incentivo aos alunos a um conhecimento das realidades históricas locais e nacionais, sendo o professor um facilitador, alguém que equacionará os problemas e perspectivará as suas soluções. Tudo isto no respeito pela melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Os alunos deviam ser incentivados a explicitar critérios que privilegiassem a beleza, a criatividade e a originalidade, despertando-lhes simultaneamente o sentido de responsabilidade moral, o que não sucede no *corpus* analisado no presente trabalho.

Refira-se, por seu lado, que o reconhecimento do valor da língua como transmissora e criadora da cultura nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal não se encontra patenteado em todos os manuais analisados no presente estudo, nem com o impacto que seria desejável do ponto de vista dos Objectivos da F.P.S. Através dos seus falantes, a Língua Portuguesa foi a ponte que ligou o

velho continente aos quatro cantos do mundo. Surge hoje a questão da importância dessa língua na contribuição que pode dar para uma Europa unificada. Uma Europa aberta cada vez mais a outras culturas e línguas. Ponderar a nossa solidariedade face aos outros estados europeus e salvaguardar a nossa independência passa pela defesa da nossa língua. Faz parte integrante da simbologia cultural de cada povo a língua. O uso da língua é o fenómeno representativo do homem e de um povo, do povo português. É, assim, em cada português um ponto de partida para o conhecimento de si mesmo. Constitui uma marca da sua identidade e uma promoção do seu desenvolvimento integral. Mas a língua portuguesa deverá ser também a ponte com África, Timor e Brasil, dando assim ao Mundo a dimensão de uma Universalidade possível, atingida com a epopeia dos Descobrimentos. Tal como afirma Guilherme d'Oliveira Martins (?) torna-se importante promover acções "para que a língua se afirme como elo entre culturas diversas e como revelador de valores, de identidades e de um espaço aberto de inovação e criatividade (...). E quando uso aqui o plural penso, naturalmente, nos sete países que falam a língua portuguesa e que estão solidariamente empenhados no combate pacífico pela afirmação do espaço cultural comum que nos reúne. Trata-se de fazer reconhecer a importância de uma língua que terá no limiar do terceiro milénio duzentos milhões de falantes» (p.70).

Um outro imperativo é a existência de uma consciência nacional aberta à realidade objectiva numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de compreensão internacionais. Questões como a integração europeia, a necessidade de valorização do nosso folclore e a questão da emigração deviam ser também elas objecto de tratamento por parte dos autores de manuais de LM. A Identidade Cultural visionada sob ângulos diversos, permitindo a abordagem de valores **Intelectuais**, do interesse e domínio da língua, a promoção do espírito reflexivo em torno da especificidade da nossa língua e do valor que encerra a sua preservação. Também valores **Sociais** como a consciência social, a questão da emigração/imigração, logo, o respeito pelas outras culturas, pelas línguas de cada cultura, o direito à diferença, consequentemente, a Identidade Nacional. A matriz hierárquica Portugal, Europa e Mundo traduz um relativismo social e cultural, que pressupõe o direito à diferença e o respeito pelas outras

culturas. Esta atitude de tolerância, de valorização do povo português, de respeito e abertura aos outros povos está, pois, presente na unidade *Os Lusíadas*.

Pensamos, contudo, que teria sido interessante se esta temática fosse abordada de outros prismas, de forma mais pertinente e problematizante, isto é, actual, através de uma ponte com o presente levando, nesse caso, os alunos a transcenderem o mero plano do texto literário, para um plano mais actual, dos nossos dias. A valorização do povo anónimo é susceptível de permitir um questionamento da realidade social em que vivemos, lançando o debate sobre o imperativo de se valorizarem a dimensão humana do trabalho, o respeito pelos outros, a questão da realização pessoal e do respeito por nós próprios.

2.1.3. A democracia

A **democracia** e o pluralismo são de tal forma um dado adquirido que não há uma questionação da mesma. Deste modo, também a ausência de alusão à Área-Escola, associações de estudantes e a Clubes Escolares são sintomáticos da pouca relevância conferida à participação dos alunos no quotidiano escolar, na gestão dos seus espaços próprios e dos projectos de índole cívica, de relação intrínseca com a comunidade. Há, contudo, a preocupação em despoletar nos jovens um sentido de ~~democraticidade~~ assente no domínio de técnicas de trabalho e de atitudes como o respeito pelo outro, o diálogo, a livre troca de opiniões, o desenvolvimento do espírito crítico e criativo face ao meio social em que se integram.

2.1.4. A solidariedade

A solidariedade surge na LBSE como um valor a promover na educação escolar, na lectiva e na extra-escolar. Esta última questão da educação extra-escolar é praticamente ignorada pelos autores dos manuais. A promoção da realização dos indivíduos de acordo com os valores da solidariedade nacional,

abrindo a consciência nacional a uma perspectiva de cooperação internacional e de humanismo universalista não é igualmente explorada. Muito embora a solidariedade seja um valor presente nos manuais analisados, sobretudo no tocante às relações interpessoais, podiam ser mais explícitos na importância desse valor na preparação para a vida da comunidade.

2.1.5. A ocupação dos tempos livres e o desporto escolar

As actividades de ocupação de tempos livres não são afloradas nestes manuais, o mesmo sucedendo com as actividades de complemento curricular cujo carácter cultural e desportivo são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos do ponto de vista da F.P.S., contribuindo para o seu enriquecimento global e ligação estreita à sociedade. Sai fragilizada a faceta socializadora da escola para o que as actividades não curriculares ajudam a concretizar.

2.1.6. A Educação artística e estética

Existe a preocupação de contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade estética dos alunos, muito embora se verifiquem também abordagens meramente ilustrativas, não havendo, por vezes, o recurso a actividades de observação ou sequer de exploração das mensagens icónica. No entanto, por vezes as imagens não estão adequadas aos contextos, limitando-se mesmo a conjuntos de imagens desconexas. É, pois, necessário que se promova, ao nível dos livros de textos, um conhecimento e um contacto com as diversas linguagens estéticas e artísticas e uma análise crítica das mesmas, por forma a possibilitar o desenvolvimento de uma certa actividade criativa e a capacidade para apreciar o património cultural português e universal. Esta tentativa de promoção da educação artística e estética, por forma a que se sensibilizem os alunos para as diferentes formas de expressão estética; para o desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas é, portanto, inequívoca no caso dos manuais suprarreferenciados.

2.2 . A aquisição de saberes/capacidades fundamentais dos NPLP

Em todos os manuais, a aquisição de saberes/capacidades consideradas fundamentais são a principal preocupação dos autores. Assim, verifica-se o cuidado em apresentar exercícios e actividades virados para o domínio dos meios de expressão e exercícios de funcionamento da língua. Do ponto de vista das quatro áreas -- Ouvir/Falar; Ler/Escrever e Funcionamento da Língua --, os manuais escolares analisados são fiéis aos Programas. Aliás, refira-se ainda que os manuais analisados têm um factor comum -- um forte dirigismo nas análises textuais e nas actividades de funcionamento da língua. Existe, desde logo, o predomínio do valor **Intelectual** do domínio da língua e dos valores **Sociais** do dirigismo e do individualismo. Trata-se de uma resposta concreta aos conteúdos programáticos a veicular e a memorizar pelos alunos, previstos nos Programas, e que surge, por vezes, de forma descomedida.

2.3. A cidadania

A habilitação para o exercício da cidadania responsável -- referente à formação de cidadãos responsáveis e participativos em democracia --, verifica-se na preocupação em desenvolver nos alunos hábitos de trabalho autónomo susceptíveis de levá-los à realização de iniciativas de carácter cívico e social, assim como à análise e discussão de problemas de interesse geral. A guerra é o exemplo de uma temática abordada de múltiplas formas nos manuais analisados, indo desde o episódio d'«A Batalha de Aljubarrota» até à guerra na Bósnia. No entanto, pensamos que não foi maximizada com a acutilância merecida. Embora perpassem valores como a Solidariedade, a Tolerância, o Respeito pelos Outros, o Direito à Diferença, a Identidade Nacional e a Defesa da Paz, existem, no entanto, algumas lacunas na abordagem de determinados temas. A título de exemplo, no episódio «Batalha de Aljubarrota», d' *Os Lusíadas*, surgem dois irmãos portugueses, um dos quais luta pelos espanhóis, contra a nossa pátria e contra o irmão. Para além de conferir maior dramatismo à descrição pelo que há de chocante em tal traição, este aspecto vem realçar a figura impolutamente patriótica de Nuno Álvares. Trata-se de uma questão dilemática que é ignorada pelos autores, já que não é explorada em termos de abordagem dos valores aí patenteados, através de dilemas kohlbergianos ou de Estratégias de Clarificação de Valores.

Ao procurar-se que o aluno construa o seu próprio conhecimento acerca das realidades está-se a desenvolver capacidades; a exercitar processos mentais de modo a executar trabalhos de análise, de emissão de juízos de valor, em suma, a exercitar o sentido crítico. Há uma preocupação com a competência para o exercício da cidadania, mas apenas porque é a capacidade para a defesa dos pontos de vista, de argumentação, de tomada autónoma de decisões. Já no que toca a aquisição de hábitos de participação nas variadas estruturas não é acompanhada pela compreensão dos mecanismos da organização sócio-política, ou seja, não existe intenção de capacitar os alunos para a resolução dos problemas, nem para a sua capacidade interventora e de relação com os outros. O lado mais real/verosímil não é pleno, pois a participação na vida da comunidade é praticamente ignorada pelos autores dos manuais escolares analisados.

Refira-se que, muito embora o homem como elemento central da sociedade não apareça como um valor suficientemente explorado, verifica-se alguma preocupação em formar uma consciência de cidadania, atitudes positivas de cooperação, o que se prende com a construção da identidade individual dos alunos, quer com um estabelecimento salutar de relações com os outros.

2.4. Análise crítica dos fenómenos naturais, sociais e culturais, os aspectos sócio-afectivos e cívicos, no plano familiar e no da intervenção responsável na realidade.

Da amostra analisada, registe-se que há alguma preocupação na criação de atitudes que favoreçam a maturidade sócio-afectiva e cívica, nomeadamente nas unidades que dizem respeito à temática da adolescência. Todavia, quer a questão dos vínculos familiares, quer a intervenção consciente dos jovens na vida activa são pouco exploradas se atentarmos à globalidade dos manuais e ao número de unidades que contêm. Relativamente à unidade *Os Lusíadas*, o homem surge como ser poderoso física e intelectualmente, o que é tipicamente renascentista: o homem ser capaz de realizar os

maiores feitos. Como é o homem contemporâneo do ponto de vista dos nossos alunos? De que feitos é ele capaz? Quais as conquistas deste homem dos anos 90?

Na epopeia *Os Lusíadas*, Inês de Castro é a única mulher que representa um papel relativamente importante. Trata-se de um episódio susceptível de abarcar o valor Social da discriminação, o que não é explorado pelos autores dos manuais analisados. É sempre o homem o elemento humano valorizado ao longo da epopeia. Por outro lado, este episódio ao perspectivar do Amor uma imagem extremamente negativa, poderia levar os autores a tirarem partido das histórias do dia-a-dia em que o amor é origem de tragédia. Levar os alunos à investigação nos jornais de tragédias fruto do amor, é promover uma discussão sobre uma realidade social que todos os dias entra pelas suas casas dentro através dos *mass media*. A questão social, as penas, as razões poderão levar a uma clarificação de ideias.

O drama vivido na época seiscentista, através do episódio d'*Os Lusíadas*, da "Praia das Lágrimas", o choro, a dor da partida remetem-nos para a questão das mulheres no período dos Descobrimentos, mas também para a actualidade, para os problemas sociais dos que ficam e dos que partem, a ida dos nossos soldados da paz; a questão da emigração. Ambas questões esquecidas! Por outro lado, o episódio «O Adamastor» d'*Os Lusíadas*, ao simbolizar as dificuldades, os obstáculos que a conquista do mar impôs aos portugueses que, insatisfeitos, lutaram heroicamente, realça os valores da coragem e de Realização e Maturação Pessoal, como a extrema força de vontade, a auto-confiança e a realização pessoal, na ânsia de descoberta do desconhecido. Seria interessante um debate de ideias acerca dos "Adamastores" de hoje. Que obstáculos os jovens têm que ultrapassar? Até que ponto os jovens precisam de coragem? Que tipo de coragem? Semelhante à de Vasco da Gama? Um tema, quanto a nós, passível de ser abordado através da estratégia de Clarificação de Valores e potencializadores das qualidades intrínsecas dos alunos e das suas referências axiológicas.

Não existe, em geral, a preocupação em abordar as regras básicas de higiene. A sexualidade, por seu lado, é abordada de forma pouco pragmática e realista, uma vez que se restringe à faceta Amor/sentimento (e apenas nas unidades que têm como temática a adolescência), ignorando a do Amor/sexualidade, nomeadamente atendendo aos cuidados básicos a ter em conta e que lhes são transmitidos de forma distorcida por outros canais. Finalmente, também não se verifica, por parte dos autores destes manuais, a tentativa de incutir nos jovens uma necessidade de responsabilização face aos problemas ambientais existentes, relativamente à sua prevenção e à sua resolução.

Nos manuais que constituem o *corpus* de análise do presente trabalho, muito embora o trabalho individual seja muito motivado (Valor do Individualismo), há várias solicitações a trabalho de grupo, interdisciplinar, envolvendo mesmo toda a turma (Valores da Cooperação, -da Partilha). Verifica-se, assim, um apelo à organização cooperativa do trabalho escolar; aos trabalhos de projecto, onde seja necessário a cooperação dos alunos. Todavia, ao ignorar-se a Área-Escola, o Desporto Escolar, as Actividades de Complemento Curricular, Associações de Estudantes; interligação entre-ciclos cerceia-se a hipótese de trabalho entre turmas, na escola, ou entre Escolas pela troca de materiais e/ou correspondência e se utiliza a comunidade como recurso. A participação activa nas actividades escolares é uma preocupação de quase todos os autores. Porém, essa participação activa dos alunos é reduzida quer a nível do seu próprio desenvolvimento, quer na Escola ou no meio. Verificou-se não existir a preocupação em facultar, em colaboração com os parceiros educativos, situações de ensino-aprendizagem, formais e não formais, que estimulassem a expressão de interesses e aptidões em domínios diversificados e a experimentação e auto-avaliação apoiada desses interesses e aptidões previstos nos NPLP.

A área de F.P.S. deverá integrar um conjunto de conteúdos/componentes e desenvolver nos alunos um conjunto de competências que incluem a educação do consumidor, sexual (é apenas a florada)

e familiar, para a saúde (não é explorada), para a prevenção de acidentes (não parece existir a preocupação), para a defesa do ambiente (é afluído), para a participação nas instituições e a dimensão dos valores morais. Não houve a preocupação, por parte dos autores, de cumprir com o objectivo previstos nos NPLP e na LBSE de assegurar, em colaboração com as entidades adequadas e designadamente as famílias, a criação de condições próprias para: a) o conhecimento e aquisição progressiva das regras básicas de higiene pessoal e colectiva; b) uma informação correcta ao desenvolvimento de valores e atitudes positivas em relação à sexualidade; c) as preocupações na assunção esclarecida e responsável dos papéis de consumidor e/ou de produtor; d) as questões ambientais/ecológicas.

No que respeita a reflexão de questões éticas é praticamente inexistente. Os autores dos manuais analisados pecam por não levantarem questões em torno de dilemas morais e de problemas fundamentais ao bem-estar das comunidades, tais como o respeito pelos direitos humanos, pelas raízes culturais das comunidades e pelas diferentes culturas e a valorização das minorias sociais, linguísticas e étnicas. Deveriam, pois, estar, no centro das preocupações dos autores os direitos humanos (Timor Leste), os direitos cívicos, a liberdade, a tolerância, a justiça social e a dignidade da pessoa, por forma a reconhecer-se a existência de uma hierarquia de valores morais. Os valores morais e cívicos e a formação de atitudes devem ocupar, na educação, um lugar mais importante.

As competências que, entre outras, são implementadas nos manuais escolares analisados incluem o seguinte:

- ser capaz de seleccionar e tratar a informação
- participar na tomada de decisões
- moderar seminários de discussão
- identificar problemas

- definir hipóteses
- ter capacidade de escutar activamente e para se colocar na posição dos outros

Através do exercício da Participação, os alunos experienciam a troca de opiniões, confrontam os pontos de vista, de ideias e de valores. Estas actividades são essenciais para que construam um código de conduta marcado pela Autonomia, Espírito Crítico e Capacidade de Tomar Decisões, aceitar pontos de vista diferentes e mudar de opiniões ou atitudes. Nos manuais analisados ainda não se conseguiu deixar de pensar na escola como algo separado da sociedade, onde compete ao professor apenas instruir. Há, pois, que despertar as consciências dos autores dos manuais escolares, no sentido de contemplarem nos seus livros saberes e competências de vida. Os valores não podem ser impostos, mas antes resultarem de uma viva experiência de vida na Escola e do exercício da liberdade, da autonomia e afectividade. O importante para inovar ou renovar as formações intelectual, profissional ou outra, radica na posse de uma sólida bagagem de atitudes, tais como, espírito crítico, generosidade, sensibilidade moral e estética, espírito de autonomia e de solidariedade, aceitação das diferenças, compreensão e tolerância. Visa-se a cooperação disciplinar no desenvolvimento de valores, atitudes e capacidades tendentes à tão almejada formação integral do aluno. O aluno aparece como o sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, visa-se o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno (saber, saber-fazer), por forma a facilitar a "performance", o poder de comunicação do aluno nos actos de produção e recepção. Estes manuais mostram-nos, por outro lado, uma escola que fomenta o individualismo, mas que se preocupa também com a preocupação pelos outros, o respeito pela diferença e a cooperação. Uma escola que privilegia a aquisição das aprendizagens, para uma educação cívica que promova a compreensão de valores básicos como a tolerância, os direitos humanos e a liberdade. Não se verifica, todavia, uma preocupação pela justiça e solidariedade sociais. Seria importante procurar-se atenuar as assimetrias pessoais, sociais, culturais e regionais, o que não se verifica.

Como passaremos a expor, nem todos os manuais encaram o papel da escola do desenvolvimento afectivo, sociológico e cultural dos alunos ao nível dos processos e ao nível dos conteúdos. Deste modo, os Manuais A e o B são os que cumpre melhor estas funções, preocupando-se os seus autores simultaneamente com a transmissão dos conteúdos previstos nos Programas e com o desenvolvimento sócio-moral dos alunos. Refira-se, todavia, que o Manual A é o que se distingue pela abordagem extremamente profícua dos Objectivos da F.P.S.. O Manual B consegue-o, mas mais periclitantemente, pecando por ser prolixo relativamente à quantidade de textos informativos e nem sempre aproveitando determinados momentos para levantar questões relacionadas com a F.P.S. Todavia, constituem ambos manuais onde a abordagem dos textos marca a diferença, alertando para uma miríade de temas e actividades que levantam questões relacionadas com valores.

O Manual C apresenta-se como o mais fraco dos analisados. Procura cumprir os Programas quase somente em termos de Objectivos instrumentais, ou seja, que os alunos dominem determinadas técnicas. De resto, salvo uma ou duas excepções, aborda os temas e explora os textos de uma forma meramente utilitarista, não se preocupando com as questões de âmbito sócio-afectivo e axiológico. Em termos estéticos é paupérrimo, na medida em que se fica por desenhos pueris, que infantilizam os alunos. Desadequado também à faixa etária-alvo.

O Manual D é um exemplo de colectânea de textos cujo objectivo único consiste em cumprir o Programa no que respeita os conteúdos a transmitir. Trata-se de um manual baseado na leitura interpretativa, onde não se procura relevar certos aspectos dos textos e revertê-los a favor da Formação Pessoal e Social dos Alunos. Pensamos que abusa da utilização de indicadores de determinadas componentes do programa, que são áreas basicamente técnicas (linguística; literária; gramatical) que nada têm a ver com valores. Contrariamente aos manuais A e B, os autores deste manual não procuram encontrar nos textos o que, de facto, marca a diferença e pode ser explorado sob o ponto de vista da F.P.S.. Demasiado denso, monótono, chega a ser fastidioso. É o oposto do Manual

C pelo facto das actividades sugeridas exigirem já um grau de maturidade cultural e sócio-afectiva que alunos de 9º ano não detêm. Trata-se, assim, de um manual que oferece remotas possibilidades para o desenvolvimento de uma educação para os objectivos da F.P.S.

Finalmente, o Manual E apresenta-se como o único de todo o *corpus* cujos autores parecem verdadeiramente preocupados com a educação estética e artística. Apresentam figuras descritivas e informativas (e.g. figura de Camões), mas a multiplicidade de iconografia apresentada provoca a emoção estéticas. O pendor estético sobrepõe-se ao utilitarista. A hierarquia de valores transmitida é feita simultaneamente pela quantidade e pela forma/intensidade como é expressa.

As diferenças que separam os manuais analisados confirmam a nossa opinião de que a escolha de uns em detrimento de outros implica de imediato a opção por concepções diferentes do ponto de vista intelectual, sócio-afectivo, axiológico e cultural. Dos cinco manuais analisados apenas dois (Manuais A e B) concedem um peso semelhante aos conteúdos e aos valores preconizados nos textos oficiais.

Muitas destas componentes vêm contempladas nos manuais, mas será que na prática se realizam? Estarão os professores preparados e permitirão os Programas a sua concretização?

IX- CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

1. Importância do estudo

Na presente dissertação pretendeu-se avaliar em que medida manuais de Língua Portuguesa do 9º ano de escolaridade interpretavam os novos programas à luz da LBSE, nomeadamente no que dizia respeito aos objectivos de Formação Pessoal e Social. Pensamos termos conseguido obter respostas relativamente aos aspectos que nos propusemos investigar no primeiro capítulo, a saber: a) responder aos imperativos de mudança quanto à disseminação da F.P.S. pelas diversas disciplinas e áreas curriculares, neste caso a Língua Portuguesa; b) fazer uma reflexão acerca da concretização da F.P.S. enquanto área transdisciplinar, passível de concretização nos vários domínios da disciplina de língua materna; c) despertar os docentes de língua materna para a necessidade de uma intervenção fundamentada, reflexiva e sistemática na escolha dos manuais, tendo em vista a formação pessoal e social dos alunos.

Esperamos que este estudo tenha igualmente atingido os seus objectivos no tocante ao aprofundamento de conhecimentos no âmbito das Ciências da Educação; à determinação do contributo da disciplina de LM na meta da formação integral dos jovens fixada para o Ensino Básico; à reflexão sobre a existência na LBSE de um ideário dos valores consagrados explícita e implicitamente; à contribuição para potencializar nos docentes de Língua Portuguesa o sentimento de existência de transculturalidade e de F.P.S. na sua área curricular; ao esboço de um quadro interpretativo dos manuais, programas de Língua Portuguesa e da LBSE que permitisse a criação de contextos de ensino diversificados e marcados de autenticidade, assim como à proposta de linhas inovadoras de orientação do trabalho a desenvolver na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa.

2. Conclusões Gerais

A educação deve, do ponto de vista da F.P.S., privilegiar o desenvolvimento de atitudes e de capacidades (saber ser), susceptíveis de assegurar o domínio dos conhecimentos (saberes) e de tecnologias (saber-fazer) por forma a assegurar-se o cumprimento da seguinte trilogia:

1. **Aluno-homem** -- as suas necessidades de realização pessoal, desenvolvendo situações que permitam o conhecimento de si próprio, o incremento de sentimentos de autoconfiança, uma construção pessoal baseada nos valores da iniciativa, da criatividade e da persistência.

2. **Aluno-cidadão** -- as suas necessidades sociais, criando situações que favoreçam um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade.

3. **Aluno-profissional** -- dar-lhe a formação essencial à mobilidade de emprego, propiciando o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promovendo o sentido de entreajuda.

Trata-se, afinal, de preparar o aluno para a mudança e para a dinâmica transformacional da sociedade, apetrechando os jovens dos instrumentos necessários para coabitarem com essas mudanças e entenderem-nas de forma crítica. Assim, relativamente à definição de conteúdos para a área da F.P.S. podem ser salientadas a dimensão do desenvolvimento na comunidade, que remete para uma dimensão transpessoal, capacitando os alunos para a participação nos diversos contextos institucionais/organizacionais; o desenvolvimento nas relações com os outros, que atende especialmente à construção de formas de cooperação e interacção; e uma dimensão pessoal, que se refere ao processo de construção da identidade e membro de uma cultura, do desenvolvimento de um sentido de pertença a grupos, instituições e comunidades. A área da F.P.S. consiste numa oportunidade para que professores, alunos, encarregados de educação e toda a comunidade escolar colaborem na implementação de projectos que tenham em conta objectivos de natureza cívica, pessoal, social, interpessoal e vocacional.

Constitui, simultaneamente, uma resposta possível aos que desejam uma escola autónoma, descentralizada, com participação local, com currículo menos académico, não cingida somente às actividades lectivas da sala de aula e com um maior enfoque nos aspectos da educação pessoal e social, no nível moral e dos valores. Consequentemente, dever-se-ão criar espaço propícios para a promoção da maturidade cívica dos jovens, apresentando-se um conjunto de princípios éticos, valores e atitudes a ser fruto de reflexão no âmbito da disciplina de LM, onde se destacam aspectos como a responsabilidade social e cívica, a noção da dimensão social do trabalho, o espírito crítico e criativo e a dimensão humana do trabalho. Para que tal seja concretizável é necessário um acompanhamento do manual escolar indispensavelmente aberto e interessante do ponto de vista dos objectivos da F.P.S., porquanto o manual surge como um dos recursos didácticos materiais mais utilizado por professores e alunos.

3. Perspectivas Para Trabalho Futuro

No plano da docência pensamos que o presente trabalho terá contribuído para uma melhoria do nosso desempenho e do dos restantes colegas docentes de Língua Portuguesa. Esperamos também que tenha alertado para o perigo de se escolher acriticamente os manuais de Língua Portuguesa sem se atentar na carga valorativa que estes transmitem e na criação de oportunidades para a existência de um espaço de reflexão/acção, privilegiando-se um trabalho de renovação pedagógica em que a escola, os manuais e os programas deixem de contemplar apenas a *instrução*, para serem mais *educação*;

No plano da formação de professores, consideramos que nos poderá propiciar uma reflexão e um aprofundamento no domínio do saber e do saber fazer, permitindo-nos fazer propostas de investimento prático de alcance estratégico, em torno de momentos de aprendizagem verdadeiramente significativa e simultaneamente funcional, na aula de língua materna;

No plano da auto-formação fez-nos compreender melhor os problemas que se colocam ao nível da leccionação da língua materna e, acreditamos, propiciará o aprofundamento de aspectos teóricos e práticos que farão surgir novos temas para investigação;

No plano dos resultados o presente estudo constituiu uma reflexão séria, profunda, crítica e atenta que, esperamos, possa vir a dar um contributo para a área das Ciências da Educação, pouco estudada no contexto português. A concepção dos manuais escolares deverá revestir-se de um cuidado extremo que leve os autores a terem formação específica não apenas no domínio científico como no conhecimento real da LBSE, nomeadamente na área da F.P.S., pela pertinência de que esta se reveste na sociedade dos nossos dias;

Atestando no supracitado, o presente estudo permitiu-nos aferir da necessidade de se recorrer a escalas de iconicidade, baseadas em conceitos estéticos inequívocos, os quais pudessem suscitar o interesse dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sua sensibilidade estética. Do ponto de vista dos textos e das actividades sugeridas, os autores dos manuais escolares analisados revelaram-se também eles algo 'oprimidos' pela prolixidade dos programas e pela necessidade de cumprimento dos mesmos. Na verdade, é nas unidades cuja temática não passa obrigatoriamente pela leccionação de uma determinada obra literária e/ou onde os conteúdos gramaticais são menos explorados, mas onde a tónica é colocada em assuntos de vária índole, que os autores conseguem ser mais criativos, permitindo-se fazer abordagens que se tornam, por vezes, relevantes quanto aos objectivos da F.P.S.

Este estudo possibilitou-nos, por outro lado, a tomada de consciência de que nem todos os autores de manuais escolares têm uma noção real da importância da área da Formação Pessoal e Social, nem da relevância que a mesma pode ter ao nível do ensino básico. Tal como afirma Pedro d'Orey da Cunha (?) «Todas as disciplinas (...) possuem um objectivo informativo e um objectivo formativo. Ao primeiro objectivo pertencem os saberes, que podem ir desde as ideias e conceitos, aos factos e

técnicas; ao segundo pertencem as competências, as estratégias de investigação, os valores e as atitudes.(...) os objectivos formativos devem predominar nos programas dos alunos mais jovens, enquanto os objectivos informativos nos programas dos alunos mais velhos» (p.188, in *Ética e Educação*). Tão importante quanto alertar os autores de manuais escolares para os aspectos referidos é, em nosso entender, preparar e apetrechar o corpo docente para que possa fazer escolhas mais acertadas, *quiçá* através de uma grelha de indicadores com critérios claros e rigorosos, elaborada por disciplina ou área disciplinar.

É nossa convicção que os manuais escolares terão de ser avaliados de acordo com as regras definidas na legislação, devendo essas avaliações ser publicitadas. Urge, quanto a nós, uma apreciação feita pelas próprias editoras de livros escolares, consignada, aliás, no **Decreto-Lei nº 369/90, de 26 de Novembro**. Consideramos que as editoras teriam obrigatoriamente que inserir na capa ou contracapa do manual a indicação do resultado da apreciação do mesmo. O Estado deveria ter um papel interveniente, chamando a si essa apreciação, regulando o processo e ajudando a introduzir critérios de qualidade. Justifica-se, ainda, que estes resultados chegassem às escolas e fossem difundidos na comunicação social e por outros meios. O presente estudo mostrou-nos que editores e autores de manuais escolares têm de começar a adoptar critérios de realização de manuais mais elevados, mais atentos à educação e não apenas à instrução, visando o crescimento integral dos alunos, fazendo uma aproximação não-academicista aos conteúdos programáticos da Língua Portuguesa, mas antes problematizante e potenciadora de uma atitude activa do aluno enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e social. Torna-se, assim, imprescindível que haja um controlo rigoroso da parte do Estado, no sentido de avaliarem criteriosamente os inúmeros exemplares com que os professores são literalmente “bombardeados” e que os leva a seleccioná-los, por vezes, de forma acritica, sob a pressão dos prazos e do ‘marketing’ das editoras. Tarefa muito dificultada se pensarmos que não dispõem de qualquer informação acerca da qualidade dos mesmos, nem de instrumentos de análise práticos, rigorosos e eficazes.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M. V. (1989). *Seis reflexões sobre o perfil do professor como agente de desenvolvimento humano*. Lição inaugural proferida na abertura solene das aulas da Escola Superior de Educação de Coimbra. Cadernos de Formação Pessoal e Social, Série I, Caderno nº 1, 5-10, 1992. Coimbra: ESE.
- Alberoni, F. & Veca, S. (1993, Maio). *O Altruismo e a Moral*. (3ª ed.). Venda Nova: Bertrand. (Trabalho original em italiano publicado em 1988).
- Alberoni, F. (1994, Outubro). *Valores* (2ª ed.). Venda Nova: Bertrand. (Trabalho original em italiano publicado em 1993).
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia* (1ª ed.). Lisboa: Texto.
- Anderson, G. (1990). The Nature of Educational Research. *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer Press.
- Andrade, J. V. (1992). *Os Valores na Formação Pessoal e Social* (1ª ed.). Lisboa: Texto.
- A.P.P. (1994, Abril/Setembro). Diplomas Legais Sobre o Carácter Transdisciplinar da Língua Materna. *Cadernos APP*. Associação de Professores de Português, nºs 22 e 23, p. 25. Lisboa. DC: Autor.
- Arendt, H. (1954). The Crisis in Education. *Between Past and Future. Six Exercises in Political Thought*, pp. 173-196, 1961. New York: The Viking Press (Tradução de Olga Pombo).
- Arroteia, J. (19..). A Democratização do Ensino e a Reforma do Sistema Educativo Português: Algumas Reflexões. *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*, 185-190. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Assembleia da República -- Comissão de Juventude (1990). *Seminário Sobre a Reforma do Sistema Educativo*. DC: Autor.
- Avanzini, G. (1987). *Introduction aux Sciences de L'Éducation* (2ª ed.). Toulouse: Privat.

- Azevedo, M. (1994). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares - Sugestões para a sua elaboração*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Baptista, V. S., Pinto, E. C. (1995). *Outros Signos. 9º Ano/3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Barata, J. P. (1992, Outubro). Sociedade da Informação. Sociedade de Educação. *Colóquio Educação e Sociedade*, 1, 29-40. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bardin, L. (1994, Agosto). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Trabalho original em francês publicado em 1977).
- Barr, I. (1991, May). Introduction, p.7. *Values, Schooling and Society*, Vol 2. CIDREE--Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe. Glasgow: National Institute for Curriculum Development.
- Bartolomé, M., Cembranos, C. (1981). *Estudios y Experiencias sobre Educación en Valores*. Madrid: I.E.P.S., Narcea, S. A. de Ediciones.
- Bee, H. (1977). *A criança em Desenvolvimento*. Cadernos de Formação Pessoal e Social, Série I, Caderno nº 1, 11-20. Coimbra: ESE.
- Bentes, C., Cristo, F. M. (1993, Março/Abril/Maio). Língua Portuguesa. Vale a Pena a Mudança? *Noesis*, 26, 32. Lisboa: I.I.E.
- Bento, P., Queirós, A., Valente, I. (1993). *Desenvolvimento Pessoal e Social e Democracia na Escola*. Coleção Educação, 2. Porto: Porto.
- Bergeron, G. (1981, 6-10 juillet). Une Expérience D'Éducation Aux Valeurs: Le Projet Respect. *Actes Du Congrès Mondial Des Sciences De L'Éducation. L'école et les valeurs*, 2ème vol., 272-277. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D., Masia, B. (1979). *Taxionomia de Objectivos Educacionais - I Domínio Cognitivo*. Porto Alegre: Editora Globo. (Trabalho original em inglês publicado em 1964)

- Bloom, B. S., Krathwohl, D.R., Masia, B. B. (1979). *Taxionomia de Objectivos Educacionais - 2 Domínio Afectivo*. Porto Alegre: Editora Globo. (Trabalho original em inglês publicado em 1964)
- Boal, M. E. (1991). Área-Escola-Uma Inovação curricular. *Revista Educação*, 3, 60-62. Porto: Porto.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto (Trabalho original em inglês em 1991).
- Boyd, D. (1989). The Character Of Moral Development. The Cognitive--Developmental Approach. *Moral Development and Character Education--A Dialogue*, 95-123. The National Society For The Study Of Education. Series on Contemporary Educational Issues Kenneth J.Rehage, Series Editor. Edited By Larry P. Nucci. Berkley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Brederode Santos, Mª Emilia. (1985). *Os Aprendizizes de Pigmaleão*, Instituto de Estudos Para o Desenvolvimento. Lisboa: Rolim.
- Brederode Santos, M. E. (1995, Janeiro/Março). *Dossier: Aprendizagens Não Disciplinares--Educação Para os Media*. *Noesis*, 33, 28-33. Lisboa: I.I.E.
- Brochu, C. (1981, 6-10 juillet). De Développement Socio-Affectif de L'Enfant, Une Valeur À L'École?. *Actes Du Congrès Mondial Des Sciences De L'Éducation. L'école et les valeurs*, 2ème vol., 277280. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Cadima, A. (1993). Avaliação do Programa Experimental de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas. *Revista-Inovação-Formação.Pessoal e Social*, 6, 3., 365-372. Lisboa: I.I.E.
- Calado, I. (1994). *A Utilização Educativa das Imagens*. Colecção Mundo de Saberes 8. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. P. (1989). Desenvolvimento Psicológico e Formação Pessoal e Social na Escola. *Revista Inovação*. Número especial, 13-28. Lisboa: I.I.E.
- Campos, B. P. (1991) *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento.

- Campos, B. P. (19..). Desenvolvimento Psicológico e Educação Para a Democracia no Quadro da Formação Pessoal e Social. *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*, 119-144. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Camps, V. (1994). Como se Enseña la Ética?. *Vela Mayor. Revista de Anaya Education-Valores Hoy*, Año I, 2, 15-20. Madrid: Anaya.
- Candeias, A. (1993). Políticas Educativas Contemporâneas. *Revista Inovação. Formação Pessoal e Social*, 6, 3., 257-286. Lisboa: I.I.E.
- Cardoso, A. T. (1989). Currículo de Língua Materna--O enfoque na aprendizagem. *Actas do Congresso Sobre a Investigação e Ensino do Português--18 a 22 de Maio 1987* (1ª ed.), 219-229. Lisboa: ICALP.
- Cardoso, A. (1987). Em torno dos Conceitos de Currículo e de Desenvolvimento Curricular. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXI, 221-232. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Cardoso, A., Rocha, A. V., Soares, M., Calhau, M. do A. (1992, Março). *A Escola Cultural ao Vivo* (1ª ed.). Cadernos Escola Cultural, Colóquios AEPEC/ 23 de Março de 1991, 11. Évora: AEPEC.
- Cardoso, A. (1993). A educação face às exigências inovadoras do presente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXVII-II, 221-232. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Cardoso, A. (1993, Novembro). Currículo e Didácticas. *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas-Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, vol. 6, pp. 31-36. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Castro, R. V. de. (19..). Produção e Reprodução do Conhecimento no Campo da Didáctica do Português/Metodologia do Ensino do Português. *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*, 359-368. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Castro, R. V de, Sousa, M. de L. D de. (1993). Os Novos Programas de Português--Algumas Notas. *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*, pp.185-200. Leiria: Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Leiria.

- Choppin, B. H., Postlethwaite, T. N., (eds.) (1977). On Defining Educational Objectives. *Evaluation in Education: International Progress - An International Review Series*, (2), 129-146. Great Britain: Pergamon Press.
- Choppin, A. (1992). *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Pédagogies pour demain. Références. Paris: Hachette éducation.
- Circular Nº 10/95: Selecção de Manuais Escolares--Critérios de Selecção.
- Circular Nº 10/95. Anexo à Circular: Critérios Para Selecção de Manuais Escolares.
- Cobo, J. M. (1994). La Familia, Espacio Socioeducativo de Valores. *Vela Mayor. Revista de Anaya Education-Valores Hoy*, Año I, 2, 49-54. Madrid: Anaya.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. (1ª ed.). Lisboa: Presença. (Trabalho original em francês publicado em 1995).
- Cooper, H. M. (1982). Scientific Guidelines for Conducting Integrative Research Reviews. *Review of Educational Research*, 52, 2, 291-302.
- Correia, A. C. da L. (1990). Educação Moral e Cívica. *Revista Inovação*, 3, 1-2, 49-62. Lisboa: I.I.E.
- Correia, E. (1994, Setembro). *Inovação Educacional—Um Percurso. Duas Dinâmicas—* (1ª ed.). Tese de Mestrado publicada, Universidade de Aveiro—Porto: Areal.
- Correia, J. A. (1994). A Educação em Portugal no Limiar do século XXI: Perspectivas de Desenvolvimento Futuro. *Educação. Sociedade & Culturas*. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, 2, 7-30. Porto: Afrontamento.
- Costa, A. C. (1991). Programas de Língua Portuguesa: Competências Linguísticas e Práticas de Língua. *Documentos do Encontro sobre os novos Programas de Português*, 9-20. Colecção Actas & Colóquios. Lisboa: Colibri.
- Costa, M. E. (1995, Janeiro/Março). Uma Escola Para os Alunos. *Noesis*, 33, 38-43. Lisboa: I.I.E.

Costa, F., Castro, R. de. (1994). *Viagens em Português--9º Ano*. Porto: Porto Editora.

C. R. S. E. (1988, Julho). *Proposta Global de Reforma* (1ª ed.). Relatório Final. Lisboa: MEC/ Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

Cruz, A. M. (Junho, 1991). Subsídios para a análise de manuais de História", *O Professor*, 27-29, nº 18, 3ª série. Lisboa: Caminho.

Cruz, E., Salgado, L., Reis, B. I. (1992). Cadernos de Formação Pessoal e Social, Série III-Formação de Professores, *Caderno nº 4 - Formação Pessoal e Social Potencialidades e Contradições*. Coimbra: ESE.

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). Nações Unidas.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage.

Desenvolvimento Pessoal e Social--Programa do 3º Ciclo do Ensino Básico--Objectivos gerais e por componentes. (Proposta)

D.G.E.B.S/M.E.C. (1991, Julho). *Organização Curricular e Programas. Vol. I. 3º Ciclo do Ensino Básico*. DC: Autor.

D.G.E.B.S./M.E.C. (1992, Outubro). *Programa de Língua Portuguesa - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Vol. II. 3º Ciclo do Ensino Básico* (3ªed.). DC: Autor.

Diário da República, 14 de Outubro 1986--Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, Lisboa.

Diário da República, 28 de Agosto 1989--Decreto-Lei nº 286/89, Lisboa.

Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto (Reforma Curricular /Novos Planos Curriculares)

Diário da República, 17 de Agosto de 1990--Despacho 141/ME/90, Lisboa.

Diário da República, 1 de Setembro de 1990--Despacho 142/ME/90, Lisboa.
(Plano da Área-Escola).

Diário da República, Anexo I ao Despacho 142/ME/90.

Diário da República, 26 de Novembro de 1990--Decreto-Lei nº 369/90, Lisboa manuais

Dionísio de Sousa, M. de L. (1993, Novembro). Os manuais de Português e a Leitura Escolar, pp.401-404. In *IV Colóquio Nacional. Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*, 6 (1994). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

D'Orey da Cunha, P. (1993). Objectivos, Conteúdos e Métodos da Disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. *Revista Inovação. Formação Pessoal e Social*, 6, 3., pp. 287-308. Lisboa: I.I.E.

D'Orey da Cunha, P. (?). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Duarte, I.(1991). Funcionamento da Língua: A Periferia dos NPP. *Documentos do Encontro sobre os novos Programas de Português*, 45-60. Colecção Actas & Colóquios. Lisboa: Colibri.

Duarte, T. D. (Junho, 1991). "Análise do Manual Escolar", *O Professor*, 30-61, nº 18, 3ª série. Lisboa: Caminho.

Dubé, M. (1981, 6-10 juillet). Les Valeurs À L'Adolescence, Optique Évolutive Et Différentielle. *Actes Du Congrès Mondial Des Sciences De L'Éducation. L'école et les valeurs*, 2ème vol., 289-296. Université du Québec à-Trois-Rivières.

Dupont, P. (1981, 6-10 juillet). Les Valeurs Véhiculées Par Les Enseignants. *Actes Du Congrès Mondial Des Sciences De L'Éducation. L'école et les valeurs*, 2ème vol., 296-309. Université du Québec à Trois Rivières.

Eco, H. (1995). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas* (6ª ed.). Lisboa: Presença. (Trabalho original em italiano em 1977).

Erickson , F. (1986) . Qualitative Methods in Research on Teaching. In Merlin C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd edition). New York: Macmillan .

- Escámez, J. (1994). El Profesor Y Los Valores. *Vela Mayor. Revista de Anaya Education-Valores Hoy*, Año I, 2, 57-64. Madrid: Anaya.
- Escoval, A., Sequeira, A. P., Abreu, I. (1990, Outubro). *Ideias e Histórias—Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: I.I.E.
- Fernandes, A. J. (1993). *Métodos e Regras Para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Coleção Educação, 4. Porto: Porto.
- Fernandes, M. C. (1989). Para uma Programação do ensino da Literatura Portuguesa nas Escolas Secundárias. *Actas do Congresso Sobre a Investigação e Ensino do Português—18 a 22 de Maio 1987* (1ª ed.), 280-282. Lisboa: ICALP.
- Ferreira, M. S. (1993, Novembro). Como se Ensina Na Escola Pública. *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas—Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, vol. 6, pp. 653-670. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fonseca, A. M. (1992, Setembro/Dezembro). Formação Pessoal e Social e Desenvolvimento da Personalidade. *Ler Educação. Revista da Escola Superior de Educação de Beja*, 9, 31-44. Beja: ESE.
- Fonseca, A. M. (1994). *Personalidade, Projectos Vocacionais e Formação Pessoal e Social*. Coleção Escola e Saberes, vol. 4. Porto: Porto.
- Fonseca, A. M. (1993). *Formação Pessoal e Social, Valores Profissionais e Construção de Projectos Vocacionais*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Fonseca, F. I. (1989). Ensino da Língua Materna: do objectivo aos objectivos. *Actas do Congresso Sobre a Investigação e Ensino do Português—18 a 22 de Maio 1987* (1ª ed.), 314-326. Lisboa: ICALP.
- Fonseca, E. (1993). Caracterização Geral dos Novos Programas de Língua Materna. *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*, pp.173-180. Leiria: Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Leiria.

- Fonseca, J. P. C. (1994). *Representações Femininas nos Manuais Escolares - de aprendizagem da leitura do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coleção Mudar as Atitudes, 11. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Fonseca, E. (1993). Conclusões e Apreciação dos Novos Programas e das Propostas Existentes. *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*, pp.211-216. Leiria: Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Leiria.
- Fonseca Pires, M. A. da (1993, Novembro). Um Currículo Funcional Para Uma Escola Em Mudança. *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas-Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, vol. 6, pp. 583-598. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Formosinho, J. O. (1991). A Clarificação de Valores, Estratégias Pedagógicas. *Revista Educação*, 3, 56-59. Porto: Porto.
- Formosinho, J. (19..). Concepções de Escola na Reforma Educativa. *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*, 51. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Formosinho, J. (1992). "Introdução", *Formação Pessoal e Social*, 11-12. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Fraenkel, J. R. (1977). *How To Teach About Values: An analytic approach*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- França, L. (1990). Europa 1992: Que Valores? *Revista Inovação*, 3, 1-2, 63-65. Lisboa: I.I.E.
- Fraústo da Silva, J. J. R. (coord.), Carneiro, R., Emídio, M. T., Grilo, E. M. (1987, Novembro). Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário. *Documentos Preparatórios - I. Comissão de Reforma do Sistema Educativo*, 165-257. Lisboa: GEP/MEC.
- Gay, G. (1985). Curriculum Development. *International Encyclopedia of Education*, 1170-1179. Oxford: Pergamon.

- Geldschlager, P. (1993, May). Introduction, pp.5-6. *Values in Education in Europe*. CIDREE-- Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe. Germany: Landesinstitut für Schul und Weiterbildung.
- Gerard, F-M, Roegiers, X. (1993). *Concevoir et Évaluer des Manuels Scolaires*. Pédagogies en Développement. Pratiques Méthodologiques. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Gervilla, E. (1994). Valores Y Contravalores. *Vela Mayor. Revista de Anaya Education-Valores Hoy*, Año I, 2, 31-36. Madrid: Anaya.
- Gomes de Matos, F., Carvalho, N. (1984). *Como Avaliar um Livro Didáctico -- Língua Portuguesa --*. Série Estudos Interdisciplinares. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Gomes, A., Baptista, F. P. (1995). *Sinfonia da Palavra 9*. Porto: Edições Asa.
- Grilo, E. M., Emídio, M. T., Silva, J. J. R. Fraústo da. (1992, Outubro). Algumas Considerações sobre as Reformas da Educação. *Colóquio Educação e Sociedade*, 1, 11-27. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grilo, M. (1996, 20 de Janeiro)--Entrevista do Ministro da Educação. *Revista Expresso*, pp.16-23.
- Haberman, B. D., (1994). What is the content of education in a democratic society?. *Journal of Philosophy of Great Britain*, vol. 28 (2) 183-189. Great Britain: International Periodical Publishers.
- Hadji, C. (1993, Novembro). Sur quelques problèmes par l'élaboration des curricula, dans une perspective didactique. *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas-Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, vol. 6, pp. 13-30. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Hainaut, Louis d'. (1980). *Educação. dos fins aos objectivos*. Coimbra: Almedina. (Trabalho original em francês em 1977).

- Hayman e H. (1979). *Avaliação nas Escolas - Um Processo Humano Para Renovação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Hayman, J. L. (1984). *Investigación Y Educación* (2ª ed.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Hersh, H. R., Paolitto P., Reimer, J. (1984). *El Crecimiento moral de Piaget a Kholberg*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones. (Trabalho original em inglês publicado em 1979)
- Hessen, J. (1980). *Filosofia dos Valores* (5ª ed.). Coimbra: Arménio Amado, Editor, Sucessor. (Trabalho original em alemão em 1937).
- Huot, H. (Setembro, 1989). *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris: Seuil.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1990). Formação Cívica e Sistema democrático. *Revista Inovação*, 3, 1-2, 29-38. Lisboa: I.I.E.
- I.E.Universidade do Minho (1990). *Revista Portuguesa de Educação--Ensino-Aprendizagem da Língua Materna (número temático)*, 3, (3). Braga, DC: Autor.
- I. E. P. S. (1984). *La Enseñanza de la Etica en Bachillerato y Formacion Profesional*. Apuntes Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, 35. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- I.I.E. (1992, Setembro). *Formação Pessoal e Social - A Experiência de uma Escola-*, 11. DC: Autor.
- I.I.E. (1992, Outubro). *Cadernos-Área-Escola--Um-Projecto-Educativo*, 2. DC: Autor.
- I.I.E. (1995, Janeiro/Março). À Conversa com Daniel Sampaio. *Noesis*, 45-51. DC: Autor.
- Kant, E. (1980). Introduction. *Réflexions Sur L'Éducation* (3ème ed.), pp. 69-76. L'Enfant--Collection dirigée par Jean Chateau. Paris: Libraire Philosophique J. Vrin.
- Kelly, A. V. (1981). O Planejamento do Currículo. *O Currículo: Teoria e Prática*, 1- 6. S. Paulo.

- Kohlberg, L. (1984). Introdução. in Hersh, R. H., Paolitto, D. P., Reimer, J., *El Crescimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones (Trabalho original em inglês publicado em 1979).
- Kitwood, T. M., Smithers, A. G. *Measurement of Human Values: an Appraisal of the Work of Milton Rokeach. Educational Research* (1975, June). Published for the National Foundation for Education Research in England and Wales by NFER Publishing Company Ltd. 17 (31), 75-179.
- Klein, M. F. (1985). Curriculum Design. *International Encyclopedia of Education*, 1170-1179. Oxford: Pergamon.
- Leal, I. (1979, Agosto). *A Imagem Feminina nos Manuais Escolares*. Cadernos Condição Feminina, 11. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.
- Leal, M. R. M. (1991). O Currículo do Primeiro Ciclo da Educação de Base --Lugar de Encontro entre a Sociedade e a Psicologia. *Psicologia. Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, VIII, 1, 11-15. Lisboa: Afrontamento.
- Lefebvre, B., Lemieux, A. (1981, 6-10 juillet). Étude Et Analyse Des Valeurs Du Système Scolaire Québécois. *Actes Du Congrès Mondial Des Sciences De L'Éducation. L'école et les valeurs*, 2^{ème} vol., 340-344. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Leite, C., Silva, D. F. da (19..). O Desenvolvimento Curricular no Quadro das Ciências da Educação-- Gênese e Estatuto. *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*, 325-335. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Leite, C., Terrasêca, M. (1993). *Ser Professor Num Contexto de Reforma* (1^a ed.). Colecção Cadernos Pedagógicos, 15. Porto: Asa.
- Leite, C. (1993, Novembro). Educação e Dispositivos Pedagógicos Em Contextos Multiculturais. *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas-Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, vol. 6, pp. 637-652. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Lepisto, V. (1991, May). Topic II: Values and personal and social development--The conception of knowledge--a Finnish view, pp. 23-28. *Values, Schooling and Society*, Vol 2. CIDREE--Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe. Glasgow: National Institute for Curriculum Development.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lickona, T. (1991, November). *Educating For Values And Character: How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lima, J. A. (1990, Novembro). Educação centrada na criança e estratificação social na sala de aula. *Aprender-Revista da Escola Superior de Educação de Santarém*, 12, 36-44. Santarém: ESE.
- Livros de Portugal* (1988). Manuais Escolares: na encruzilhada de um novo caminho, pp.27-32, Publicação Mensal da Associação Portuguesa de Editores e Livreiros, nº 1.
- Lourenço, O. M. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, O. (1995, Março). Dever, Aspiração e Erro Educacional Fundamental na Escola Portuguesa: Teoria, Dados e implicações. *Aprender. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 18, 68-78. Portalegre: ESE.
- Lucini, F. G. (1994). Educación En Valores Y Reforma Educativa. *Vela Mayor. Revista de Anaya Education-Valores Hoy, Año I, 2, 7-13*. Madrid: Anaya.
- Lyons, N. (1989). Seeing and Resolving Moral Conflicts: Students' Approaches to Learning and Making Choices / The Cognitive--Development Approach. *Moral Development and Character Education--A Dialogue*, 145-160. The National Society For The Study Of Education. Series on Contemporary Educational Issues Kenneth J. Rehage, Series Editor. Edited By Larry P. Nucci. Berkley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Markham, S. (1981, 6-10 juillet). Ethics, Values And Action. *Actes Du Congrès Mondial Des Sciences De L'Éducation. L'école et les valeurs*, 2ème vol., 425-428. Université du Québec à Trois-Rivières.

- Marques, R. (1990, Junho). A educação Pessoal e Social nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. *Revista da Escola Superior de Educação de Santarém*, 2, pp. 17-28. Santarém: ESE.
- Marques, R. (1990). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social -Objectivos, Conteúdos e Métodos* (2ª ed.). Lisboa: Texto.
- Marques, R., (1991). *A educação para os valores morais no ensino básico: o currículo implícito e explícito*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Marques, R. (1992, Janeiro/Abril). A Reforma Educativa nos EUA e no Japão: Potencialidades e Limites. *Ler Educação. Revista da Escola Superior de Educação de Beja*, 7, 7-14. Beja: ESE.
- Marques, R. (1992, Agosto). *Educação Humanística e Avaliação* (1ª ed.). Cadernos Escola Cultural, Colóquios AEPEC/ 14 de Outubro de 1991, 25. Évora: AEPEC.
- Marques, R. (1992). "A Educação Sócio-Moral. Uma Análise Curricular do Ensino Básico em Portugal", *Formação Pessoal e Social*, 77-98. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Marques, R. (1993). *A Justiça, a preocupação pelos outros e a bondade: pode a Escola passar sem elas?* Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância da Escola Superior de Educação de Santarém, 12. Santarém: ESE.
- Marques, R. (1992, Setembro/Dezembro). A Educação Moral e Cívica no Currículo Implícito e Explícito. *Ler Educação. Revista da Escola Superior de Educação de Beja*, 9, 5-14. Beja: ESE.
- Martins, E. C. (1992, Setembro/Dezembro). O Conceito de Emancipação Como Uma Nova Meta Educativa na Formação Humana. *Ler Educação. Revista da Escola Superior de Educação de Beja*, 9, 15-30. Beja: ESE.
- Martins, G. d'O. (1992, Outubro). Europa-Unidade e Diversidade, Educação e Cidadania. *Colóquio Educação e Sociedade*, 1, 41-60. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- McNicoll, D. (1991, May). Topic II: Values and personal and social development, pp. 19-22. *Values, Schooling and Society*, Vol 2. CIDREE--Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe. Glasgow: National Institute for Curriculum Development.

- M.E. (1996, Fevereiro). *Educação para a Tolerância*. Actas da Conferência (14-17 de Março de 1995). Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. DC: Autor.
- M.E.C./GEP (1988, Janeiro). Definição de Uma Política de Manuais Escolares. *Documentos Preparatórios – II. Comissão de Reforma do Sistema Educativo*, 265-292. DC: Autor.
- M.E.C./ G.E.P. (1993). *Educação e Formação Moral, Pessoal e Cívica nos 12 Estados Membros da Comunidade Europeia*. Unidade Portuguesa de Eurydice. DC: Autor.
- Meireles, M. V. N. M. et al. (1989). A Língua Materna como base de uma pedagogia interdisciplinar. *Actas do Congresso Sobre a Investigação e Ensino do Português de 18 a 22 de Maio 1987* (1ª ed.), 445-451. Lisboa: ICALP.
- Menezes, I. (1993). Formação Pessoal e Social Numa Perspectiva Desenvolvimental - Ecológica. *Revista Inovação. Formação Pessoal e Social*, 6, 3, 309-336. Lisboa: I.I.E.
- Menezes, I. (1994). *A Formação Pessoal e Social em Ontário*. Cadernos de Formação Pessoal e Social, 2. Lisboa: I.I.E.
- Menezes, I. (1995, Janeiro/Março). Dossier: Aprendizagens Não Disciplinares--Educação Cívica: Um Estudo Internacional. *Noesis*, 33, 26-27. Lisboa: I.I.E
- Mialaret, G. (1980, Agosto). *As Ciências da Educação* (2ª ed.). Lisboa: Moraes Editores. (Trabalho original em francês em 1976)
-
- Miguel, A. de (1994). Los Jovens Y Sus Valores. *Vela Mayor. Revista de Anaya Education-Valores Hoy*, Año I, 2, 37-43. Madrid: Anaya.
- Ministry Of Education (1984). *Values, Influences and Peers*. Project VIP. Ontario. DC: Autor.
- Monteiro, M., Queirós, I. (1993). *Área-Escola—Perspectivas de Trabalho*. Colecção Educação, 1. Porto: Porto Editora.

- Muñoz-Repiso, M. (1993, May). Values in Education in Spain, pp15-23. *Values in Education in Europe*. CIDREE--Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe. Germany: Landesinstitut für Schul und Weiterbildung.
- Nadal, E. (1990). A Educação Estética. *Revista Inovação*, 3, 1-2, 17-27. Lisboa: I.I.E.
- Neves, I. P. (1991, Maio). Contributo para Uma Análise Sociológica de Livros de Texto. *Revista de Educação*, (Primavera de 1991), II, 1, 91-97. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.
- Niza, I. (1993, Março/Abril/Maio). A Língua Materna Em Todo O Currículo. *Noesis*, 26, 30-31. Lisboa: I.I.E.
- Niza, I. (1994, Abril/Setembro). Transversalidade da Língua Materna. *Cadernos APP*. Associação de Professores de Português, nºs 22 e 23, pp. 13-21. Lisboa: A.P.P.
- Niza, S. (1994, Janeiro/Março). Dossier: Aprendizagens Não Disciplinares--A Área-Escola: Um Debate Necessário. *Noesis*, 33, 15-25. Lisboa: I.I.E.
- Nucci, L. P. (1989). Preface. *Moral Development and Character Education--A Dialogue*, xiii-xviii. The National Society For The Study Of Education. Series on Contemporary Educational Issues Kenneth J. Rehg, Series Editor. Edited By Larry P. Nucci. Berkley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Nucci, L. P. (1989). Challenging Conventional Wisdom About Morality: The Domain Approach to Values Education. *Moral Development and Character Education--A Dialogue*, 183-203. The National Society For The Study Of Education. Series on Contemporary Educational Issues Kenneth J. Rehg, Series Editor. Edited By Larry P. Nucci. Berkley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- O. C. D. E. (1989). *O Ensino na Sociedade Moderna* (1ª ed.). Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino, vol. 1. Rio Tinto: Asa. (Trabalho original em inglês em 1985).
- Oliveira, E. (1993, Julho/Agosto). Educação: dimensões, inovação, perspectivas - Entrevista com Gilbert Landsheere. *O Professor*. nº33, 3ª série. Lisboa: Caminho.

Ortega, P., Mínguez, R., y Gil, R. (1996, Outubro). *La Tolerancia en la Escuela*. (1ªed.). Barcelona: Ariel Educación.

Pais, J. M. (1993, Maio). *Culturas Juvenis*. Colecção Análise Social. Lisboa: I. N.C.M.

Paixão, M. de F., Cachapuz, A. (1995, Março). A Reforma Curricular Lida Através das Práticas Pedagógicas dos Professores. *Aprender. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 18, 60-67. Portalegre: ESE.

Patrício, M. F. (1987, Outubro). A Escola Cultural: Sua Natureza, Fins, Meios e Organização Geral. *Documentos Preparatórios -- I. Comissão de Reforma do Sistema Educativo* (1987, Novembro), 55-74. Lisboa: GEP/MEC.

Patrício, M. F. (1988). A Inovação no Centro da Reforma Educativa I. *Revista Inovação*, 1, 1, 5-12. Lisboa: I.I.E.

Patrício, M. F. (1989). Traços Principais do Perfil do professor do ano 2000. *Revista Inovação*, 2, 3, 229-45. Lisboa: I.I.E.

Patrício, M. F. (1989). Filosofia da Educação e Inovação Educativa. *Revista Inovação*, 2, 105-120. Lisboa: I.I.E.

Patrício, M. F. (1989). A Inovação no Centro da Reforma Educativa - II. *Revista Inovação*, 2, 1, 5-16. Lisboa: I.I.E.

Patrício, M. (1989). A Formação Pessoal e Social em Debate: Caminhos para a Formação Pessoal e Social dos alunos. Participação em Mesa Redonda. *Revista de Inovação*, 2, 4, pp.483-513. Lisboa: I.I.E.

Patrício, M. (1991). A Problemática do Currículo na Reforma Educativa em Curso. *Revista Educação*, 3, 9-41. Porto: Porto.

Patrício, M. F. (1992, Agosto). *Formação Pessoal e Social no Quadro da Escola Cultural* (1ª ed.). Cadernos Escola Cultural, Colóquios AEPEC/ 3 de Maio de 1991, 13. Évora: AEPEC.

Patrício, M. F. (1993). *A Escola Cultural - Horizonte Decisivo da Reforma Educativa* (2ª ed.). Lisboa: Texto.

Patrício, M. (1993, Abril). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Patrício, M. (1995, Junho). Formação de Professores e educação axiológica. *Revista Educação*, V, nº1, 11-20. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Peças, A. (1993, Março/Abril/Maio). A escrita e a Leitura. *Noesis*, 26, 56-64. Lisboa: I.I.E.

Percheiro, C. J. P. (1992, Janeiro/Abril). Escola/Comunidade. Da Construção de Cadeiras à Importância do Factor Humano. *Ler Educação. Revista da Escola Superior de Educação de Beja*, 7, 21-25. Beja: ESE.

Pereira, D. R. (1991). A Relação Linguagem/Cognição e sua Operacionalização nos novos Programas de Português. *Documentos do Encontro sobre os novos Programas de Português*, 21-35. Colecção Actas & Colóquios. Lisboa: Colibri

Pfeiffer, R. (1968). *History of Classical Scholarship--From the beginning to the end of the helenistic age*. Oxford: At the Clarendon Press.

Piaget, J. (1932). *Le Jugement Morale Chez L'Enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Pinto, P. F. Niza, I. (1994, Abril/Setembro). Metacognição e Escrita. *Cadernos APP*. Associação de Professores de Português, nºs 22 e 23, pp. 22-24. Lisboa: A.P.P.

Pires, E. L. (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo--apresentação e comentários* (2ª ed.). Porto: Asa.

Pires, M. A. (1986, Braga). Como Desenvolver um Currículo. *Desenvolvimento Curricular e o Sistema Educacional Português*. II Congresso Internacional de Psicologia. Universidade do Minho, pp.18-24.

Pombo, O. (s.d) "Ética/Racionalidade na Comunicação e ensino do conhecimento científico". Comunicação apresentada no colóquio "Ética e Investigação Científica".

- Ponte, C. (1990, Novembro). A imagem da escola nos manuais escolares. *Aprender- Revista da Escola Superior de Educação de Santarém*, 12, 45-50. Santarém: ESE.
- Popham, W. J., Baker, E. L. (1976). *Como Estabelecer Metas de Ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Power, C., Higgins, A., Kohlberg, L. (1989). The Habit of the Common Life: Building Character Through Democratic Community Schools/ The Cognitive--Development Approach. *Moral Development and Character Education--A Dialogue*, 125-143. The National Society For The Study Of Education. Series on Contemporary Educational Issues Kenneth J. Rehg, Series Editor. Edited By Larry P. Nucci. Berkley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Power, D. (1981, 6-10 juillet). Ideological Values In Education. *Actes Du Congrès Mondial Des Sciences De L'Éducation. L'école et les valeurs*, 2ème vol., 248-254. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Praia, M. (1989). Educar por Valores para Combater o Analfabetismo Ético. Valores e Curriculum - do subtil à intencionalidade. *Revista Inovação*, 2, 3, 280-284. Lisboa: I.I.E.
- Praia, M., Soares, M. F. (1993). *Desenvolvimento Pessoal e Social--Uma Experiência Pedagógica--* (1ª ed.). Coleção Cadernos Pedagógicos, 11. Porto: Asa.
- Pratt, J. M. (1984, December). Writing your thesis. *Chemistry in Britain*, 1114-1115.
- Proposta de Desenho Curricular da Formação Pessoal e Social.
- Queiroz, R. (1990). Ética, Política e Educação Cívica. *Revista Inovação*, 3, 1-2, 39-46. Lisboa: I.I.E.
- Queiroz, R. (1990). Projecto de Formação Pessoal e Social. *Revista Inovação*, 3, 1-2, 47-48. Lisboa: I.I.E.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1992, Outubro). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. (Trabalho original em francês em 1988).
- Ramalho, M. G. (1992, Outubro). *Formação Pessoal e Social /Desenvolvimento Pessoal e Social -- Avaliação de Um Ano de Experiência*. Departamento de Estudos de Inovação e Investigação Educacional. Lisboa: I.I.E.

- Ramalho, G. (1993). Formação Pessoal e Social/Desenvolvimento Pessoal e Social. *Revista Inovação. Formação Pessoal e Social*, 6, 3., 373-392. Lisboa: I.I.E.
- Reboul, O. (1989). *Les Valeurs de L'Éducation*. Encyclopédie Philosophique Universelle. Paris: Puf.
- Reboul, O. (1992, Setembro). *La Philosophie de L'Éducation*. Collection Premier Cycle. Paris: Puf.
- Recomendação sobre a educação para a compreensão, a cooperação e a paz internacionais e a educação relativa aos direitos do homem e às liberdades fundamentais (1974). Unesco.
- Recomendação nº R (85) 7 sobre "O ensino e a aprendizagem dos direitos dos homens nas escolas". Adoptada pelo Comité de Ministros do Conselho da Europa a 14 de Maio de 1985.
- Recomendação nº R (85)--Anexo: "Sugestões para o ensino e a aprendizagem dos direitos do homem nas escolas"
- Reid, I. (1984). *Sociological Perspectives on School & Education*. Somerset, England: Open Books.
- Reis, I. B., Cunha, T. (1992). *Autoclarificação de Valores e Desenvolvimento Pessoal. Cadernos de Formação Pessoal e Social*, série I, nº 7. Coimbra: ESE. «
- Ribeiro, A. C. (1988). Desenvolvimento Curricular e Inovação. *Revista Inovação*, 1, 1, 13-18. Lisboa: I.I.E.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento Curricular* (3ª ed.). Educação Hoje. Lisboa: Texto.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Objectivos Educacionais No Horizonte do Ano 2000 – Princípios Orientadores de Planos e Programas de Ensino*. Educação Hoje. Lisboa: Texto.
- Ribeiro, A. C. (1994). *Reflexões sobre a Reforma Educativa* (4ª ed.). Lisboa: Texto.
- Richaudeau, F. (1986). *Conception et production des manuels scolaires – guide pratique* (2ème réimpression). Paris: UNESCO.

- Robinson, K. (1991, May). Topic I: Values in education, pp. 9-14. *Values, Schooling and Society*, Vol 2. CIDREE--Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe. Glasgow: National Institute for Curriculum Development.
- Rocha, F. (1988). Inovação Personalizante. *Revista Inovação*, 1, 1, 19-22. Lisboa: I.I.E.
- Rocha, F. (1996, Março). *Educar em Valores*. Coleção Ciências da Educação e Desenvolvimento Humano, 10. Aveiro: Estante editora.
- Rohart, J-D. (1993, Avril). Ethique et Grandes Écoles. *Cahiers Pédagogiques*, 313, 60. Paris: Cercle de Recherches et d'Action Pédagogiques.
- Roldão, M. do C. (1993). Desenvolvimento Pessoal e Social: Contradições e Limites de uma Área Curricular. *Revista Inovação. Formação Pessoal e Social*, 6, 3., 337-343. Lisboa: I.I.E.
- Roldão, M. do C. (1995). *O Currículo Escolar em Perspectiva Histórica*. Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância da Escola Superior de Educação de Santarém, 29. Santarém: ESE.
- Rousseau, R. (1981, 6-10 juillet). Les Valeurs À Promouvoir Dans Un Programme De Formation De Maîtres Pour Le Primaire: Étude Exploratoire. *Actes Du Congrès Mondial Des Sciences De L'Éducation. L'école et les valeurs*, 2^{ème} vol., 367-373. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ruiz, J. (1994). Antropologia Y Valores: La Indiferencia Imposible. *Vela Mayor. Revista de Anaya Education=Valores-Hoy*, Año I, 2, 21-29. Madrid: Anaya.
- Ryan, K. (1989). In Defense Of Character Education. *Moral Development and Character Education--A Dialogue*, 3-17. The National Society For The Study Of Education. Series on Contemporary Educational Issues Kenneth J. Rehage, Series Editor. Edited By Larry P. Nucci. Berkley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Salgado, L., Reis, B. I. (1992). *-Formação de Professores para a F.P.S. 1^a Fase: Abril a Setembro de 1991*. Cadernos de Formação Pessoal e Social, Série III--Formação de Professores, nº 1. Coimbra: ESE.

- Salgado, L. (1992, Maio). "O Lugar da Formação Pessoal e Social no contexto da Reforma Educativa", *Formação Pessoal e Social -- Potencialidades e Contradições*, Série III, nº 4, 2-5. Coimbra: ESE.
- Salgado, L., Reis, I. B. (1993). Para a Construção de um Currículo de Formação Pessoal e Social. *Revista Inovação. Formação Pessoal e Social*, 6, 3., 345-364. Lisboa: I.I.E.
- Sampaio, D. (1993, Junho). *Vozes e Ruídos. Diálogos com adolescentes* (2ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Santo, J. A. E. (1991, Maio/Agosto). A Educação para os Valores na 1ª República. *Ler Educação. Revista da Escola Superior de Educação de Beja*, 5, 165-181. Beja: ESE.
- Santo, J. A. E. (1992, Setembro/Dezembro). O Estudo do Currículo: considerações teórico-conceptuais. *Ler Educação. Revista da Escola Superior de Beja*, 9, 135-145. Beja: ESE.
- Santos, D. (1995, Janeiro/Março). Dossier: Aprendizagens Não Disciplinares--D.P.S.: Um Saber Ao Sabor dos Alunos. *Noesis*, 33, 34-37. Lisboa: I.I.E.
- Santos, M. S. (1992, Agosto). *A Escola Cultural como Factor de Promoção do Sucesso Educativo* (1ª ed.). Cadernos Escola Cultural, Colóquios AEPEC/ 3 de Maio de 1991, 15. Évora: AEPEC.
- Santos, O., Esteves, E. (1987). *Outras Palavras - Português* (7º ano de escolaridade) -- Livro do Professor, 5-10. Lisboa: Texto.
- Santos, A. M., Marçal, R. (1994). *Língua Portuguesa 9*. Lisboa: Constância Editores
- Savater, F. (1994). *Ética para um Jovem* (2ª ed.). Lisboa: Presença. (Trabalho original em espanhol em 1991)
- Scheler, M. (1955). *Le Formalisme en éthique et l'éthique matériale des valeurs—Essai nouveau pour fonder un personnalisme éthique*. Bibliothèque de philosophie. (Trabalho original em alemão). Paris: Gallimard.
- Schirp, H. (1989). Os Direitos do Homem e o Desenvolvimento Cognitivo--Moral. *Revista Inovação*. Número especial, 47-62. Lisboa: I.I.E.

- Schirp, H. (1993, May). Between the Teaching of Morals and Moral-Cognitive Intervention, pp.79-96. *Values in Education in Europe*. CIDREE--Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe. Germany: Landesinstitut für Schul und Weiterbildung.
- Silva, A. S., Pinto, J. M. et al (1986). *Metodologia das Ciências Sociais* (7ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Soares, A., Abreu, I. (Eds). Valente, O. (Coord.) (1986, Maio). *Análise da Situação - Programas*. Lisboa: GEP/MEC.
- Sousa, J. M. E., Leitão, J. A. (1990, Junho). Organização Curricular Numa Perspectiva de Integração de Saberes. *Revista da Escola Superior de Educação de Santarém*, 42-48. Santarém: ESE.
- Stoer, S. R. (1994, Dezembro). O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- Tavares, M. S. (1989, Maio). A transmissão escolar dos valores literários. Os textos consagrados. *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*, 91-124. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.
- Taylor, P. H., Richards, C. M. (1985). *An Introduction to Curriculum Studies*. Windsor: NFER-Nelson.
- Teixeira, V. (1991). Os Manuais Escolares do Futuro. *Revista Educação*, 3, 179-181. Porto: Porto.
-
- Teixeira, M. A., Bettencourt, M. A. (1995). *Língua Portuguesa 9*. Lisboa: Texto Editora.
- Texto Editora (1989). *Por uma Política do Manual Escolar. Actas do Congresso Sobre Investigação e Ensino do Português de 18 a 22 de Maio 1987* (1ª ed.), 627-630. Lisboa: ICALP.
- Tierno, B. (1996). *Valores Humanos*. Primer volumen. (12ª ed.). Madrid: Taller de Editores S.A.
- Tournier, M., Navarro, M. (1985, Juin). *Les Professeurs et Le Manuel Scolaire*. Collection rapports de Recherches, 5. Département de Psychosociologie de L'Éducation et de La Formation. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

Traldi, L.L.(1987). *Curriculo*. São Paulo: Atlas.

Tuckman, B.W. (1978). *Conducting Educational Research*. San Diego: Harcourt Jovanovich.

Turcotte, P. (1981, 6-10 juillet). Expérimentation Pédagogique Dans L'Enseignement De La Philosophie Des Valeurs Au Niveau Collégial. *Actes Du Congrès Mondial Des Sciences De L'Éducation. L'école et les valeurs*, 2^{ème} vol., 453-457. Université du Québec à Trois-Rivières.

Turiel, E. (1989). Lyons, N. (1989). Multifaceted Social Reasoning and Educating for Character, Culture, and Development / The Cognitive--Development Approach. *Moral Development and Character Education--A Dialogue*, 161-182. The National Society For The Study Of Education. Series on Contemporary Educational Issues Kenneth J. Rehg, Series Editor. Edited By Larry P. Nucci. Berkley, California: McCutchan Publishing Corporation.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Trindade, V. (1992, Agosto). *O Projecto de Avaliação em Discussão – 1990-91. Alguns Comentários Críticos* (1^a ed.). Cadernos Escola Cultural, Colóquios AEPEC/ 14 de Outubro de 1991, 22. Évora: AEPEC.

Ullmann, J. (1982). *La Pensée Éducative Contemporaine*. Paris: Vrin, 8-26/146-150«

Valente, O. (1988, Fevereiro). *Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário*. Lisboa: GEP/MEC.

Valente, O. (1988). Inovação e Metodologias de Ensino. *Revista Inovação*, 1, 1, 23-28?. Lisboa: I.I.E.

Valente, O. (1989). A educação para os valores. *O Ensino Básico em Portugal*, pp. 133-172. Porto: Asa.

Valente, O. (Eds). (1989, Janeiro). *Manuais Escolares - Análise de Situação*. Lisboa: GEP/MEC.

Valente, O. (Eds). (1989, Julho). *Prática Pedagógica - Análise de Situação*, 1^o vol. Lisboa: GEP/MEC.

- Valente, O. (1989, 13-17 de Novembro). Ensinar e aprender a pensar: uma urgência de professores e alunos numa escola de qualidade, 167-200, *Semana Luso-Espanhola de Pedagogia--A Inovação em Pedagogia--*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Valente, O. (1989). A Investigação Educacional. Participação em Mesa Redonda--1ª Parte. *Revista de Inovação*, 2, 1, pp.57-71. Lisboa: I.I.E.
- Valente, O. (1989). A Investigação Educacional. Participação em Mesa Redonda--2ª Parte. *Revista de Inovação*, 2, 1, Lisboa: I.I.E.
- Valente, O. (1989). A Formação Pessoal e Social em Debate: Caminhos para a Formação Pessoal e Social dos alunos. Participação em Mesa Redonda. *Revista de Inovação*, 2, 4, pp.483-513. Lisboa: I.I.E.
- Valente, O. (Eds). (1990, Setembro). *Prática Pedagógica - Análise de Situação*, 2º vol. Lisboa: GEP/MEC.
- Valente, O. (1991, Fevereiro). A Investigação em Didáctica, pp.9-21. In *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino. Didáctica: Projecto de Formação e Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Secção Autónoma de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Valente, O. (Invest. Resp.). (1991, Abril). *O Currículo Redefinido*. Projecto Dianoia. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa. Lisboa: F.C.U.L.
- Valente, O. (1992). *A-Escola-e-a-Educação-para-os-Valores. Antologia de Textos* (2ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Lisboa: F.C.U.L.
- Valente, O., Santos, M. E., Salema, M. H., Rainho, M. A. (1992, Outubro). Competências Comunicacionais do Professor e o Pensamento Reflexivo dos Alunos. *Revista Educação*, II, 2, 65-71. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Valente, O. (1995, Junho). A educação, os valores e a formação de professores. *Revista Educação*, V, nº1, 21-26. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- Vázquez, J. M. G. (1993, Julho). O Livro de Texto: alguns critérios para a sua avaliação e elaboração. *Aprender*. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, 15, 51-55. Portalegre: ESE.
- Veríssimo, A. (1989). O papel da Língua Materna na Convivência Interdisciplinar. *Actas do Congresso Sobre Investigação e Ensino do Português de 18 a 22 de Maio 1987* (1ª ed.), 654-661. Lisboa: ICALP.
- Vidigal, M. (1995). *Introdução à Filosofia - O Mundo dos Valores como Referencial da acção Humana* - Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância da Escola Superior de Educação de Santarém, 34. Santarém: ESE.
- Vilela, M. E. (1991, Setembro/Dezembro). *Análise de Manuais Escolares*. Ler Educação. Revista da Escola Superior de Educação de Beja, 6, 75-81. Beja: ESE.
- Villapalos, G., Quintás, A.L. (1997, enero). *El Libro de Los Valores*. (2ª, ed.). Barcelona: Planeta Testimonio.
- Zahorik, J. A. (1991). Teaching Style and Textbooks. *Teacher and Teacher Education-An International Journal of Research and Studies*. vol. 7, nº 2, 185-196. Great Britain: Pergamon Press.